EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS

Arnulfo G. Ramírez

COLECCIONES
MAPFRE
1492

Colección Idioma e Iberoamérica

EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS: EL LENGUAJE DE LOS HISPANOS

Director coordinador: José Andrés-Gallego
Director de Colección: Miguel Ángel Garrido
Diseño de cubierta: José Crespo

Paseo de Recoletos, 25 – 28004 Madrid
ISBN: 84-7100-325-2 (rústica)
ISBN: 84-7100-326-0 (cartoné)
Depósito legal: M. 20242-1992
Impreso en los talleres de Mateu Cromo Artes Gráficas, S. A.
Carretera de Pinto a Fuenlabrada, s/n, km 20,800 (Madrid)
Impreso en España – Printed in Spain

ARNULFO G. RAMÍREZ

EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS: EL LENGUAJE DE LOS HISPANOS



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de este siglo, el español de los Estados Unidos ha llamado la atención de los académicos, políticos y de un gran número de personas que forman parte de la sociedad norteamericana. En la primera década de este siglo, Aurelio Espinosa (1909) publicó el primer trabajo sobre la fonología del español de Nuevo México. Pocos años después, terminó un estudio sobre la morfología del español de esta zona (1911) y para finales de la segunda década (1917) le llama la atención la influencia del inglés en el español a nivel de léxico y de estructuras gramaticales. La tradición de la dialectología hispánica que aplicó Espinosa en las descripciones del español de Nuevo México y Colorado (1911) también se ve reflejada en otras investigaciones como la de Post (1933) al explicar algunas características del español de Arizona; la de Lance (1969) al tratar las formas dialectales del español de Texas y la de Lastra de Suárez al comentar el habla de los niños de origen mejicano en Los Ángeles, California. En estos estudios el interés era hacer una descripción del español local en cuanto a las desviaciones de un español estándar, todo esto fuera del contexto social y de las condiciones que afectaban la variación lingüística [1].

[1] A. M. Espinosa, «Studies in New-Mexican Spanish, Part I: Phonology», *Revue de Dialectologie Romane*, 1 (1909), pp. 157-239; 269-300; «Part II: Morphology», 3 (1911), pp. 251-286 y «Speech Mixture in New Mexico», en H. Morse Stephens y H. E. Bolton, eds., *The Pacific Ocean in History*, Macmillan, Nueva York, 1917, pp. 408-428; A. C. Post, «Some Aspects of Arizona Spanish», *Hispania*, 16 (1933), pp. 35-42; D. M. Lance, «A Brief Study of Spanish-English Bilingualism», Final Report N.° 0RR —Liberal Arts— 15504, Texas A&M University, 1969; Y. Lastra de Suárez, «El habla y la educación de los niños de origen mexicano en Los Ángeles», en E. Hernández-Chávez,

Para 1970 el español de los Estados Unidos se empieza a observar desde una perspectiva sociocultural. Ahora se toma en cuenta la variación lingüística según las características de los interlocutores, los temas de conversación, los actos de habla y los dominios sociolingüísticos, como el español que se habla en el hogar y los usos del español en la vecindad o en las instituciones. Siguiendo esta tradición, Fishman (1971) nos ofrece una descripción minuciosa del bilingüismo en un barrio puertorriqueño en Jersey City, Nueva Jersey, en las proximidades de Manhattan. Blanco (1971) traza la evolución del español en la historia de California desde el período colonial hasta la década de los años sesenta y habla de las influencias mutuas entre el inglés y el español así como de la variabilidad lingüística como en el caso del argot de los pachucos. En 1975 el Centro de Lingüística Aplicada de Washington, D.C., publicó dos importantes libros acerca del español de los Estados Unidos. Uno de estos libros es una bibliografía crítica y anotada recopilada por Teschner, Bills y Craddock. El trabajo contiene 675 referencias a trabajos relacionados con este tema y abarca los distintos grupos hispanos (méjico-americanos, puertorriqueños, cubanos, isleños de Luisiana, peninsulares y sefarditas). El otro libro editado por Hernández-Chávez, Cohen y Beltramo recoge trabajos sobre el lenguaje de los chicanos o méjico-americanos del suroeste. El interés sobre el español del suroeste también se ve en los libros de otros autores como Bowen y Ornstein (1976), Peñalosa (1980) y Sánchez (1983) [2].

Para 1980 el interés hacia el español se convierte en preocupación nacional al prestar atención a la situación sociolingüística entre los puertorriqueños, cubanos, sefarditas con su ladino, además de los hispanos del suroeste. El español ahora se estudia desde una perspectiva comu-

A. D. Cohen y A. F. Beltramo, eds., *El lenguaje de los Chicanos*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975, pp. 61-69.

[2] J. A. Fishman, *et al., Bilingualism in the Barrio*, Mouton & Co., The Hague, 1971; A. Blanco S., *La lengua española en la historia de California*, Instituto de Cultura Hispánica, Madrid 1971; R. V. Teschner, G. D. Bills y J. R. Craddock, eds., *Spanish and English of United States Hispanos*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975; E. Hernández-Chávez, A. D. Cohen y A. F. Beltramo, *op. cit.*; J. D. Bowen y J. Ornstein, eds., *Studies in Southwest Spanish*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1976; F. Peñalosa, *Chicano Sociolinguistics: A brief introduction*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1980; R. Sánchez, *Chicano Discourse: Sociohistoric perspectives*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1983.

nicativa e interactiva al abarcar temas como niveles de bilingüismo, alternancia o mezcla de cógidos y patrones de comunicación en situaciones específicas. Durante estos años se publicaron libros como *Latino Language and Communicative Behavior* (Durán, 1981), *Spanish in the United States, a Sociolinguistic Perspective* (Amastae y Elías-Olivares, 1983), *Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest* (Elías-Olivares, 1983) y *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues* (Bergen, 1989). En estos años ha habido un interés especial en los usos del español en la vida pública (Elías-Olivares, 1985) y en el campo de la educación (Padilla, 1979, 1980, 1981; Fishman y Keller, 1982; García, 1983, 1986). El español se llegó a considerar una parte íntegra de la diversidad lingüística y cultural del país, según lo presentan libros como *Language in the U.S.A.* (Ferguson y Heath, 1981), *A Host of Tongues: Language Communities in the United States* (Conklin y Lourie, 1983) y *Language Diversity: Problem or Resource?* (McKay y Wong, 1988) [3].

Para 1990 los estudios sobre el español se plantean dentro de un marco internacional. El enfoque ahora se dirige al tema de lenguas en contacto y a los problemas relacionados con el bilingüismo social que también se manifiestan en otras partes del mundo hispánico. Amastae (1989) y Silva-Corvalán (1990) adoptan una perspectiva comparativa para describir la evolución lingüística que sigue el español al ser uno de los idiomas de una comunidad bilingüe. El trabajo de Lipski (1990)

[3] R. P. Durán, ed., *Latino Language and Communicative Behavior*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, Nueva Jersey, 1981; J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982; L. Elías-Olivares, ed., *Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia, 1983; J. Bergen, *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1989; L. Elías-Olivares, *et al.*, eds., *Spanish Language Use and Public Life in the United States*, Mouton Publishers, Berlín, 1985; R. V. Padilla, ed., *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vols. I, II, III, Eastern Michigan University, 1979, 1980, 1981; J. A. Fishman y G. D. Keller, eds., *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982; E. E. García, ed., *The Mexican American Child: Language, Cognition and Social Development*, 1983 y *Language and Literacy Research in Bilingual Education*, 1986, Center for Bilingual Education, Arizona State University; C. A. Ferguson y S. B. Heath, eds., *Language in the U.S.A.*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981; N. F. Conklin y M. A. Lourie, *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, The Free Press, Nueva York, 1983; S. L. McKay y S. C. Wong, eds., *Language Diversity: Problem or Resource?*, Newbury House Publishers, Nueva York, 1988.

sobre el lenguaje de los isleños que han residido en Luisiana desde finales del siglo XVIII detalla las características de esta variedad de español dentro del marco de la dialectología comparativa. En este estudio se documentan los efectos del contacto con el inglés, francés y otros dialectos del español, así como los cambios en el sistema gramatical, alternancia de códigos y las estrategias de simplificación que acompañan una lengua que se pierde o comienza a extinguirse [4].

Con este libro se aspira a ofrecer al lector una amplia visión de lo que es el español de los Estados Unidos en nuestros días. Esta visión es personal y al mismo tiempo académica, ya que nací y me crié en un ambiente hispano en el sur de Texas y después me dediqué al estudio de muchos de los temas que aquí se presentan. Está fuera de duda que se ha escrito mucho sobre el español de los Estados Unidos en los últimos años, pero esto se ha hecho principalmente a través del inglés. Aquí se pretende hablar del español en español y hacerlo de tal modo que se entienda y se aprecie por todas las personas del mundo hispano.

Los capítulos de este libro presentan al lector las circunstancias sociohistóricas, las distintas variedades del español y los diferentes grupos lingüísticos que integran la comunidad hispana. Además de ser un sistema lingüístico, el español de los Estados Unidos existe dentro de un marco social. Los hispanoparlantes lo emplean a distintos niveles para cumplir algunos propósitos comunicativos en los diferentes contextos sociales. El español se encuentra en contacto con el inglés en muchas situaciones, lo cual afecta las actitudes lingüísticas hacia la lengua, así como el proceso de adquisición y el nivel de bilingüismo que logran algunos de los hispanos.

El español también ha servido al pueblo para expresar los sentimientos más profundos. El idioma se ha utilizado para transmitir aspectos de la cultura en forma de refranes, adivinanzas, chistes, romances y canciones. Algunos de los escritores hispanos se han valido del español para contar o reflexionar sobre las experiencias humanas que se le presentan a un individuo que vive en un mundo de dos culturas.

[4] J. Amastae, «Contact and Bilingualism in the Hispanic World: Reflections on the state of the art», *Hispania*, 72 (1989), pp. 810-820; C. Silva-Corvalán, «Current Issues in Studies of Language Contact», *Hispania*, 73 (1990), pp. 162-176; J. M. Lipski, *The Language of the Isleños*, Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1990.

El español en contacto con el inglés nos ofrece la oportunidad de estudiar los cambios lingüísticos que pueden ocurrir en una lengua en cuanto al léxico, la gramática y la semántica. Hay que recordar que tanto el español de España como el inglés de Inglaterra fueron el producto de una larga historia de contacto con otros idiomas y situaciones bilingües. El inglés de los Estados Unidos tampoco ha podido escapar a la influencia del español. En los últimos años el español ha asumido una función económica para la sociedad norteamericana. Parece ser que con el crecimiento de la población hispana y el potencial económico que esto representa, el español ha salido de los barrios hispanos y ha llegado a Hollywood y a Wall Street. Es evidente que el inglés es el lenguaje de los negocios y del gobierno, pero ahora ha adquirido un acento hispano, y tal vez se puede decir «*Spanish is spoken here*».

Este libro se elaboró con la ayuda de muchas personas. Es el producto de varios cursillos que ofrecí en Costa Rica y España y de conferencias que presenté en Arizona, California, Luisiana, Nueva York y Texas. En Baton Rouge he contado con la ayuda de mi esposa María Esther Domínguez, con su castellano de Segovia y sugerencias sobre estilo; José Luis Montiel de Maracaibo, Venezuela, que se preocupó por todos los errores tipográficos y problemas de formato; Marc Hale de Lafayette, Luisiana, que transformó mi manuscrito en una copia mecanografiada en soporte magnético, empleando el ordenador. También agradezco la lectura minuciosa del texto que hicieron Carlos Mayor-López de Madrid y Eva Mendieta de Bilbao que actualmente imparten clases en la Universidad Estatal de Luisiana.

Capítulo I

EL ESPAÑOL Y LOS HISPANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

Panorama histórico

El español se ha hablado en lo que ahora son los Estados Unidos de Norteamérica desde el siglo XVI. Juan Ponce de León, buscando la legendaria Fuente de la Juventud, desembarcó en Florida en 1513, y para 1565 ya se había establecido una colonia permanente en San Agustín. En el suroeste, Francisco Vázquez de Coronado en 1540 ya había explorado lo que ahora es Arizona, Texas, Colorado y Nuevo México. En 1598 Juan de Oñate fundó San Gabriel de los Españoles, lugar que hoy se llama Chamita, y que es el más antiguo y continuado asentamiento permanente en el suroeste. La ciudad de Santa Fe, Nuevo México, se estableció en 1609 y pronto se fundaron otros establecimientos en lo que hoy es Arizona, el sur de Colorado y el oeste de Texas.

A principios del siglo XVIII se establecieron nuevos asentamientos en el centro y este de Texas. En 1716 el padre Margil fundó la misión de Nuestra Señora de Guadalupe de Nacogdoches. Dos años más tarde, en 1718, se fundaron la misión franciscana de San Antonio de Valero, conocida como El Álamo, y un presidio a las orillas del río San Antonio. Entre los años de 1769 y 1823, fray Junípero Serra y otros misioneros establecieron veintiuna misiones en la costa de California, desde San Diego en el sur hasta San Francisco en la parte norte. Muchos de estos asentamientos (misiones-presidios) sirvieron como centros lingüísticos y culturales, asegurando de este modo la persistencia del idioma y de la cultura española.

Desde 1763 a 1803 España gobernó el territorio de Luisiana. Durante este período, aunque España nunca impuso su lengua y su cultura

a este territorio francés, asentó colonias procedentes de Málaga que fundaron Nueva Iberia y un grupo procedente de las islas Canarias se asentó a lo largo del Bayou Lafourche. Florida pasó a formar parte de los Estados Unidos en 1819. Los territorios españoles del suroeste que formaban parte del virreinato de Nueva España durante la época colonial pasaron a formar parte de México, al lograr la independencia en 1821. Años más tarde, en 1836, el territorio de Texas se independiza de México y es anexionado a los Estados Unidos en 1845. Un año después, 1846, estalló la guerra entre México y Estados Unidos y en 1847 las tropas estadounidenses invadieron la ciudad de México. En 1848 se firmó el Tratado de Guadalupe-Hidalgo por el cual México cedió más de la mitad de su territorio al norte de Río Grande, lo que hoy son los estados de California, Arizona, Nuevo México y el territorio que actualmente abarca los estados de Utah, Colorado, Kansas, Nevada, Oklahoma y Wyoming. La última expansión territorial de Estados Unidos en territorios españoles tuvo lugar en 1898. En este año, Cuba y Puerto Rico en el Caribe y Guam, Hawaii y Filipinas en el Pacífico, pasaron a formar parte de Estados Unidos [1].

La presencia hispana en los territorios que actualmente forman parte de los Estados Unidos ha perdurado en muchos de estos asentamientos por tener sus propias instituciones culturales, como religión, idioma y modos de vivir. Además, la proximidad del suroeste de Estados Unidos con México y del suroeste con las islas de Puerto Rico, Cuba y Santo Domingo favorece la continuidad de la lengua y cultura hispana en este territorio. Se podría decir que la inmigración masiva de México, Puerto Rico y Cuba en este siglo, garantizan la persistencia de la cultura hispánica [2].

Aspectos demográficos

Según el censo de 1980 hay 14,6 millones de personas de origen hispano en los Estados Unidos, lo que supone el 6,4 por ciento de la

[1] E. Acosta-Belén, «From Settlers to Newcommers: The Hispanic Legacy in the United States», en E. Acosta-Belén y B. R. Sjostrom, eds., *The Hispanic Experience in the United States*, Praeger, Nueva York, 1988, pp. 81-106.

[2] N. F. Conklin y M. A. Lourie, *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, The Free Press, Nueva York, 1983.

población total de 226,5 millones. Los hispanos son el segundo grupo minoritario más numeroso después de los negros (11,7 por ciento) y el que crece más rápidamente. Este crecimiento se debe no sólo al alto índice de fertilidad, sino también a la incesante inmigración, tanto legal como ilegal. Entre 1950 y 1980 se registra un gran aumento de esta población hispana, cuyo índice de crecimiento alcanza el 265 por ciento frente al 50 por ciento para el resto de la población en Estados Unidos durante los mismos años. Si la población hispana de Estados Unidos continuara creciendo a este ritmo estimado de aproximadamente 1 millón al año, los hispanos podrían alcanzar la suma de 47 millones, lo que supondría el 15 por ciento de la población total para el año 2020, con lo que esta minoría llegaría a ser la más numerosa [3].

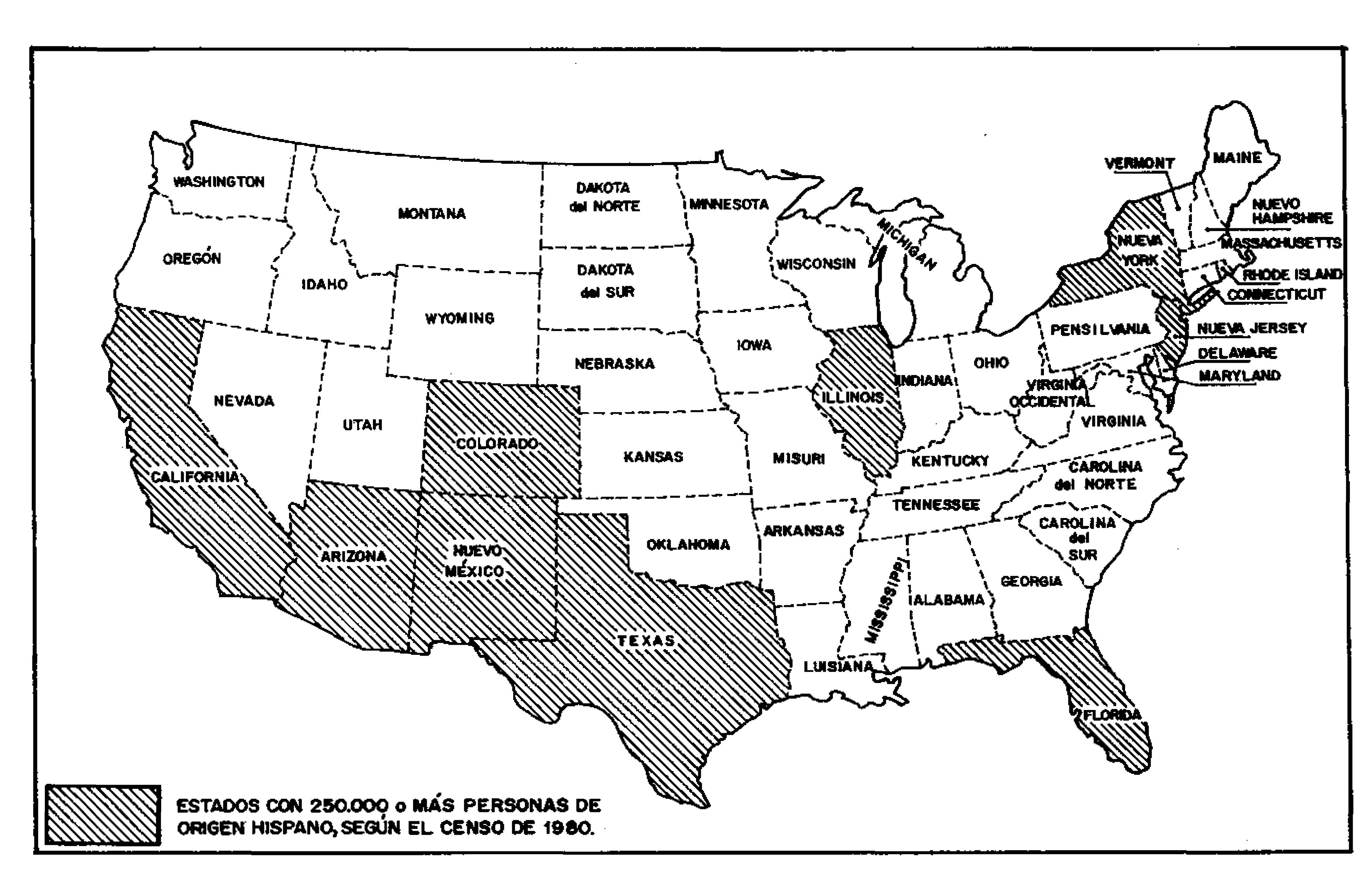
Aproximadamente el 60 por ciento de los hispanos son de origen mejicano, el 14 por ciento proceden de Puerto Rico, el 5 por ciento son de Cuba y un 21 por ciento son de otras partes de Latinoamérica [4]. Se encuentran hispanos residiendo en cada uno de los estados, incluyendo Vermont que en 1980 contaba con la menor población hispana, 3.304, Alaska con 9.507 y Hawaii con 71.263 individuos de este origen. Los hispanos tienden a concentrarse en algunos estados y zonas metropolitanas, lo que se presta para ejercer una mayor influencia en la vida sociocultural de esas zonas. California cuenta con 4,5 millones de hispanos, lo que supone que una de cada tres personas de origen hispano registradas en el censo de 1980 vive en este estado. En Texas residen 3 millones de hispanos, en Nueva York 1,7 millones y en Florida cerca de 1 millón. De los demás estados, sólo cinco cuentan con una población de más de 250.000 hispanos: Illinois, Nueva Jersey, Nuevo México, Arizona y Colorado. Estos nueve estados suman la cifra de 12,4 millones, el 85 por ciento de la población hispana en este año de 1980 [5].

Los hispanos constituyen el 19 por ciento de la población de California, que es el estado más poblado, y el 21 por ciento en Texas,

[3] C. Davis, C. Haub y J. A. L. Willete, «U.S. Hispanics: Changing the Face of America», E. Acosta-Belén y B. R. Sjostrom, eds., *The Hispanic Experience in the United Sstates*, Praeger, Nueva York, 1988, pp. 3-55.

[4] E. G. Cotton y J. M. Sharp, *Spanish in the Americas*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1988, pp. 301-302.

[5] C. Davis, C. Haub y J. A. L. Willete, *op. cit.*, pp. 14-19.



Estados con una población hispana de más de 250.000 habitantes (censo, 1980)
(*Population Bulletin 38*, n.° 3, junio, 1983)

que ocupa el tercer lugar. La población del estado de Nuevo México tiene la más alta proporción de hispanos, 37 por ciento; siguen Arizona con un 16 por ciento y Colorado con un 12 por ciento. La concentración geográfica de estos hispanos está influenciada por el origen de los mismos. En 1980, el 73 por ciento de los 8,7 millones de méjico-americanos vivía en California y Texas y otro 10 por ciento en Arizona, Colorado y Nuevo México. Illinois, con una población de más de 400.000 hispanos, era el único estado fuera del suroeste con un considerable número de méjico-americanos. El 61 por ciento de los 2 millones de puertorriqueños vivía en Nueva York y Nueva Jersey y un 6 por ciento en Illinois. Florida alberga aproximadamente el 59 por ciento de los 803.000 cubanos registrados en el censo de 1980, población que aumentó últimamente cuando unos 120.000 de los «Marielitos» decidieron asentarse en este estado. Los 3 millones de «otros hispanos» estaban más esparcidos y sólo siete estados contaban con más de 100.000 individuos de cada grupo. En California, que cuenta con el número mayor, 753.000, había comunidades con un considerable número de salvadoreños, guatemaltecos y nicaragüenses. Nueva York, con 500.000 «otros hispanos» atraía a numerosos dominicanos, colombianos y ecuatorianos. Son claramente evidentes «otros hispanos» en las áreas de Miami y Chicago. En Nueva York, Nueva Jersey, Florida e Illinois los «otros hispanos» son mayormente inmigrantes de países centro y suramericanos. La proporción de hispanos en los nueve estados más hispánicos aumentó de un 82 a un 85 por ciento entre 1970 y 1980 y la proporción de puertorriqueños en Nueva York, Nueva Jersey e Illinois disminuyó de 80 a 67 por ciento. Por otra parte, el porcentaje de cubanos que reside en Florida creció de 46 a 49 por ciento durante la década de 1970 y el de los «otros hispanos» que vive en California y Nueva York subió de un 28 a un 43 por ciento [6].

La población hispana, contrariamente a lo que se pudiera pensar, es fundamentalmente urbana. Un total de 88 por ciento vivía en áreas metropolitanas, según el censo de 1980, mientras que sólo un 75 por ciento de la población total vivía en ciudades. Es más, el 50 por ciento de esta población hispana vivía en el casco urbano de estas áreas me-

[6] *Ibidem.*

Tabla 1.1. Zonas metropolitanas con población hispana de 100.000 habitantes o más

ZONA METROPOLITANA	NÚMERO DE HISPANOS	PORCENTAJE SEGÚN ORIGEN
Los Ángeles, Long Beach, CA	2.065.727	80 % Mejicano
Nueva York, NY	1.493.081	60 % Puertorriqueño
Miami, FL	581.030	70 % Cubano
Chicago, IL	580.592	64 % Mejicano
San Antonio TX	481.511	93 % Mejicano
Houston, TX	424.901	88 % Mejicano
San Francisco - Oakland, CA	351.915	54 % Mejicano
El Paso, TX	297.001	95 % Mejicano
Riverside - San Bernardino - Ontario, CA	289.791	87 % Mejicano
Anaheim - Santa Ana - Garden Grove, CA	286.331	81 % Mejicano
San Diego, CA	275.176	83 % Mejicano
Dallas - Fort Worth, TX	249.613	89 % Mejicano
McAllen - Pharr - Edinburgo, TX	230.212	96 % Mejicano
San José, CA	226.611	78 % Mejicano
Phoenix, AZ	198.999	89 % Mejicano
Denver - Boulder, CO	173.362	63 % Mejicano
Albuquerque, NM	164.200	56 % Nuevomejicano
Brownsville - Harlingen - San Benito, TX	161.632	86 % Mejicano
Corpus Christi, TX	158.123	96 % Mejicano
Fresno, CA	150.820	93 % Mejicano
Jersey City, NJ	145.163	38 % Puertorriqueño
Newark, NJ	132.356	47 % Puertorriqueño
Philadelphia, PA-NJ	116.280	68 % Puertorriqueño
Oxnard - Simi Valley - Ventura, CA	113.241	89 % Mejicano
Tucson, AZ	111.418	90 % Mejicano
Nassau - Suffolk, NY	101.418	49 % Puertorriqueño
Sacramento, CA	101.692	77 % Mejicano

Estos datos están basados en la información concedida por: Bureau of the Census, «Standard Metropolitan Statistical Areas and Standard Consolidated Statistical Areas: 1980», *1980 Census of Population, Supplementary Report, PC80 - S1 - 5,* octubre, 1981; y Cheryl Russell, «The News About Hispanics», *American Demographics,* marzo, 1983, p. 17.

tropolitanas, índice bastante alto comparado con el 30 por ciento de la población total.

La tabla 1.1 incluye las 27 ciudades donde el número de hispanos pasaba de los 100.000 en el año 1980. Más de 3,5 millones de hispanos residen en Los Ángeles y Nueva York, lo que equivale a casi un cuarto de la población hispana en Estados Unidos. Miami es el centro cubano donde reside más de la mitad de la población cubana, lo que supone el 70 por ciento de la población hispana en esta zona. En el área de Los Ángeles la población méjico-americana es el 80 por ciento de todos los hispanos que residen allí, y esta cifra corresponde al 20 por ciento de toda la población méjico-americana del país. En San Antonio, Texas, la población méjico-americana representa el 93 por ciento de la población hispana. La ciudad de Nueva York concentra el 43 por ciento de todos los puertorriqueños que residen en Estados Unidos. Este panorama demográfico se puede apreciar en el mapa 1, que incluye los estados con más de 250.000 habitantes de origen hispano. En la tabla 1.1 se muestran las 27 zonas de las 318 oficialmente clasificadas por el gobierno federal como «zonas metropolitanas» en las cuales residen por lo menos 100.000 habitantes de origen hispano. La tabla detalla el porcentaje de la población hispana que reside en la zona y el origen étnico de la misma. Hay zonas como McAllen-Pharr-Edinburgo, Texas, donde la población hispana principalmente de origen mejicano, constituye el 96 por ciento de todos los hispanos. La población puertorriqueña alcanza el 70 por ciento de los hispanos en la zona metropolitana de Nueva York y en el área de Miami, el 60 por ciento de la población hispana es de origen cubano.

En la tabla 1.2 Gynan (1987) nos presenta la inmigración de hispanos entre 1961 y 1980, que suman más de 2.656.400 de inmigrantes oficialmente documentados. Entre estas fechas llegan más de un millón de mejicanos y otro millón de inmigrantes que proceden de España, Argentina, Colombia, la República Dominicana, Ecuador, Perú, El Salvador, Guatemala, Honduras y otros países hispanoparlantes. La inmigración porcedente de los países centroamericanos es notable, ya que se registran tasas de crecimiento del 130 por ciento en el caso de El Salvador, y del 63 por ciento en el caso de Guatemala. Respecto a los países del Caribe se ve un crecimiento del 58 por ciento en el caso de la República Dominicana. En otros países de Latinoamérica el que se des-

taca con un crecimiento del 52 por ciento es Perú. Solamente dos países no muestran incremento en el número de inmigrantes que llegan durante estas fechas: España y Argentina, que incluso disminuyen en un 12 y 40 por ciento respectivamente [7].

Tabla 1.2. Inmigración hispana a Estados Unidos 1961-1980, en miles de personas

PAÍS DE ORIGEN	INMIGRANTES 1961-1980		INMIGRANTES 1961-1970		INMIGRANTES 1971-1980		AUMENTO (%)
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
Todos los países	7.815,0	100	3.321,7	4.2	4.493,3	58	+35
Argentina	79,7	100	49,7	62	30,0	38	- 40
Colombia	149,3	100	72,0	48	77,3	52	+07
Cuba	473,3	100	203,5	44	264,8	56	+27
República Dominicana	241,3	100	93,31	38	148,0	61	+58
Ecuador	86,9	100	36,8	42	50,1	58	+36
El Salvador	49,5	100	15,0	30	34,5	70	+130
Guatemala	41,9	100	15,9	38	26,0	62	+63
Honduras	33,1	100	15,7	47	17,4	53	+11
México	1.094,3	100	453,9	41	641,4	58	+41
Panamá	42,8	100	19,4	45	23,4	55	+21
Perú	73,2	100	19,1	39	29,1	60	+52
Otros*	232,1	100	106,2	45	125,9	54	+19
España	84,0	100	44,7	53	39,3	47	- 12
Países hispanos	2.656,4	100	1.150,2	43	1.506,2	57	+31

* Otros países hispanoamericanos y también Belice, Guayana, Surinam y Guayana Francesa.
Fuente: Bureau of Census 1985, p. 86.

[7] S. N. Gynan, «La nueva política lingüística de los Estados Unidos: propósitos y motivos», en T. A. Morgan, J. F. Lee y B. Van Patten, eds., *Language and Language Use: Studies in Spanish*, University Press of America, Nueva York, 1987, pp. 177-178.

VARIEDADES DE ESPAÑOL

En Estados Unidos pueden existir todas las variedades de español habladas en los distintos países hispanos, dado el origen de los hablantes; sin embargo, Cárdenas afirma en su trabajo de 1970 que hay cuatro variedades bien definidas de español. Estas variedades, que se pueden considerar dialectos, incluyen el mejicano, puertorriqueño, cubano y peninsular. Los que hablan español mejicano se encuentran principalmente en el suroeste y en grandes centros urbanos del medioeste como Detroit, Cleveland y Chicago. Los que hablan español puertorriqueño se encuentran en Nueva York y Filadelfia, y los que hablan español cubano en Boston, Miami y Nueva Orleans [8]. Los que hablan español peninsular, según Craddok (1973), son los sefarditas que hablan ladino (español medieval) y los isleños o grupo canario que reside en Luisiana y hablan una variedad de español que se puede designar «peninsular» [9]. Ornstein y Valdés-Fallis (1979) clasifican como básicamente peninsular, el español de Nuevo México, aunque sigue un proceso de adaptación lingüística al español mejicano, dada la condición de dialectos en contacto [10].

ESPAÑOL DEL SUROESTE

Cárdenas (1970) divide el suroeste en cuatro grandes zonas dialectales: Texas, Nuevo México y el sur de Colorado, Arizona y California. Hay dos diferencias importantes entre estos dialectos y el español de México; en unos prevalecen los arcaísmos y en otros las influencias del inglés. Los arcaísmos sobreviven más en Nuevo México debido a su aislamiento, aunque algunas de estas características se pueden encontrar en otros dialectos del mundo hispánico. California es el área

[8] D. Cárdenas, *Dominant Spanish Dialects Spoken in the United States*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1970.

[9] J. R. Craddock, «Spanish in North America», *Current Trends in Linguistics*, vol. 10, en T. A. Sebeok, ed. Mouton, La Haya, 1973, pp. 305-339.

[10] J. Ornstein y G. Valdés-Fallis, «On Defining and Describing United States Varieties of Spanish: Implications of Dialect Contact», en J. P. Lantolf, F. W. Frank y J. M. Guitart, eds., *Colloquim on Spanish and Luzo-Brazilian Linguistics*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1979, p. 142.

que ha sufrido más el impacto del inglés, especialmente en el área del vocabulario y sintaxis (*code switching*, en este caso la alternancia de inglés-español dentro de la misma frase). El español de Texas se parece más al de México debido a la gran inmigración de mejicanos [11]. El español de Nuevo México se ha destacado no sólo por los arcaísmos, sino como «la lengua del siglo XVI, lengua de los conquistadores». Aurelio Espinosa, en sus *Estudios sobre el Español de Nuevo México* (1920-1946), logró hacer una de las investigaciones más completas en el campo de la dialectología española, estudiando el español de este área [12].

El español del suroeste ha recibido mucha atención en los últimos años. En 1975 se publicó el libro con el título *El Lenguaje de los Chicanos*, en el que se incluían estudios sobre problemas lexicográficos, préstamos, *code-switching*, el argot de los pachucos, bilingüismo en San Antonio, el habla de los niños en Los Ángeles (California) y aspectos del español de Texas, Arizona y Nuevo México entre otros [13]. En 1976 se publicó un libro, *Studies in Southwest Spanish*, en el cual se incluyen estudios sobre diversidades lingüísticas en el español del suroeste con especial enfoque en aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales e influencias del inglés [14]. En 1980, Peñalosa publicó un libro con el título *Chicano Sociolinguistics*, en el que se intenta resumir los estudios que se habían hecho hasta la fecha y al mismo tiempo analizar el español desde una perspectiva sociolingüística [15]. Recientemente se ha publicado el libro *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects* (1982), donde se encuentran estudios sobre variedades y variaciones del español en los Estados Unidos, influencias de lenguas en contacto y estudios etnográficos del uso de inglés y español en comunidades bilingües [16].

[11] D. Cárdenas, *op. cit.*

[12] A. Espinosa, *Estudios sobre el español de Nuevo México (1920-46)*. Traducción y reelaboración con notas por A. Alonso y A. Rosenblat, Universidad de Buenos Aires.

[13] E. Hernández-Chávez, A. D. Cohen y A. F. Beltramo, *El lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics of Language Used by Mexican Americans*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975.

[14] J. D. Bowen y J. Ornstein, eds., *Studies in Southwest Spanish*, Newbury House, Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts, 1976.

[15] F. Peñalosa, *Chicano Sociolinguistics*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1980.

[16] J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1982.

Las peculiaridades lingüísticas del español del suroeste se pueden observar a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Ornstein (1974) hizo una lista de diez aspectos fonológicos que son evidentes [17].

1. Articulación de /č/ > /š/, *mushasho* por «muchacho».
2. Articulación de /r̄/ > /r/, *pero* por «perro».
3. Articulación de /x/ > /h/, /méhiko/ por /méxiko/ «México».
4. La "ll" ortográfica > /Ø/, /sía/ por /síya/ «silla».
5. Epéntesis /e/ al final de una sílaba acentuada que acabe en /l/ o /r/, *Isabele, comere* por «Isabel» o «comer».
6. Velarización de /l/, pronunciación de /l/ antes de /e/ e /i/ antes de /o/ y /u/.
7. Cierre de /e/ en /i/ al final de una sílaba no acentuada después de /č/, /nóči/ por /nóče/ «noche».
8. Metátesis, transposición de sonidos en palabras de uso frecuente, como *pader* por «pared» o *suidad* por «ciudad».
9. Interferencia del inglés en la entonación.
10. Reduplicación de plurales, *cafeses*, por «cafés» o *papases* por «papás».

En el área de la sintaxis, hay algunas características que diferencian el español de las variedades estándares de México o de España. Ornstein (1971) menciona una tendencia a omitir preposiciones, como *comencé trabajar* por «comencé a trabajar», *vamos salir*, por «vamos a salir», este fenómeno puede ser debido a la influencia del inglés [18]. Sánchez (1971) indica varias tendencias lingüísticas en el español de Texas [19].

1. Empleo del presente progresivo siguiendo normas del inglés, como *sí, te estoy oyendo* por «sí, te oigo».

[17] J. Ornstein, «Mexican American Sociolinguistics: A Well-Kept Scholarly and Public Secret», en B. Hoffer y J. Ornstein, eds., *Sociolinguistics in the Southwest*, Trinity University, San Antonio, Texas, 1974, pp. 91-121.

[18] J. Ornstein, «Sociolinguistic Research on Language Diversity in the American Southwest and its Educational Implications», *Modern Language Journal*, 55 (1971), pp. 223-229.

[19] R. Sánchez, «Nuestra Circunstancia Lingüística», *El Grito*, 6 (1971), pp. 45-74.

2. Sustitución del subjuntivo por otras formas verbales, como *no creo que es necesario* por «no creo que sea necesario».
3. Empleo del artículo masculino o femenino según la terminación del sustantivo, como *la sistema*, *la problema*, *la tema* y *el foto*.
4. Omisión del artículo, como *niños vinieron* por «los niños vinieron», *religión es algo importante* por «la religión es algo importante».
5. Extensión del uso del gerundio por el infinitivo como *el dinero que gana lo gasta en tomando*, por «el dinero que gana lo gasta en tomar».
6. Uso del adjetivo posesivo cuando supone redundancia como *yo lavo mis manos* por «yo me lavo las manos».
7. Introducción de una preposición cuando no es necesario, como *querían a comenzar* por «querían comenzar».

En el área de la morfología hay una tendencia a no diferenciar la segunda conjugación verbal de la tercera, como *salemos* por «salimos», *vivemos* por «vivimos». Otro fenómeno, según Harris (1975), es cambiar la acentuación en la primera persona del plural del presente de subjuntivo como *trabájemos* por «trabajemos». Harris también señala la tendencia a nivelar los verbos con diptongos «ue» como *vuelo-vuelar* «ie» como *pienso-piensar* [20]. González (1972) hace notar que en el pretérito en unos casos la /s/ se añade al final (2) y en otros se omite (3) [21].

(1)	(2)	(3)
hablaste	*hablastes*	*hablates*
comiste	*comistes*	*comites*
viviste	*vivistes*	*vivite*

Un caso muy extentido es la integración de verbos del inglés al español siguiendo las reglas morfológicas y fonológicas del español.

parquear < *to park* (estacionar)
chequear < *to check* (revisar)

[20] J. W. Harris, «Morphological Change and Generative Grammar: Two Examples from Spanish Dialects», *Romance Philology*, 28 (1975), pp. 535-544.

[21] G. González, «Analysis of Chicano Spanish and the 'Problem' of Usage: A Critique of Chicano Spanish Dialects and Education», *Aztlán*, 3 (1972), pp. 223-231.

dostear < *to dust* (limpiar el polvo)
trostear < *to trust* (confiar)
chipear < *to ship* (enviar)
dumpear < *to dump* (arrojar, desechar).

Español puertorriqueño

El español puertorriqueño no se ha estudiado tanto, desde el punto de vista de la dialectología, como ha sido el caso del español del suroeste. La atención que se le ha dado al idioma ha sido desde un punto de vista más sociolingüístico y de lenguas en contacto. Fishman, en su libro de *Bilingualism in the Barrio*, nos ofrece con la ayuda de psicólogos, sociólogos y lingüistas, una descripción muy detallada del comportamiento lingüístico de este grupo que reside en Jersey City, en la gran zona metropolitana de Nueva York. En uno de los estudios de enfoque lingüístico de los que componen su libro, recoge ejemplos de alternancia de códigos entre los sujetos bilingües [22]:

> A: Esa gente de color, *they're not allowed to shoot at white people, you know*.
> B: Tú sabes el *trouble they're making*. Yo creo que *le tiraron, este*, un tiro a un *nene* y le *explotaron* un ojo.
> A: O que lo mataron.
> B: Porque le dijeron allá, *este, there where I work*, un *manager* lo dijo.

También recoge muestras de estilos de habla del inglés y del español con características que corresponden a niveles formales e informales. El primer ejemplo muestra un estilo cuidadoso de habla; en el segundo ejemplo hay variación fonológica, contracciones de palabras comunes, cambios sintácticos y desviación temática a la vez que detalles extralingüísticos, como risa [23].

[22] J. A. Fishman, *et al.*, *Bilingualism in the Barrio*, Mouton & Co., The Hague, 1971.

[23] *Ibidem*, pp. 360-361.

¡O, es obligación! (*tono enfático*) Sí, la mamá podía decirle no, porque es una autoridad también. Pero no obstante si la madre no se encuentra con suficiente autoridad, aunque ella debía tenerla, pero si ella no conoce su autoridad, *pue* le echa la responsabilidad al otro. *Pue'* la consecuencia era que merece un castigo, merece un castigo de parte del padre. No, yo no la dejaría ir por el mero hecho de que el deber de él es, si él tiene interés en la muchacha, debe él venir personalmente *hablar* con ellos.

Mirá yo *'tuvi a Puerto Xico hacen dos año.* (*rapidísimo*) Yo fuí *com vacacione po'que yo tra'jab'* aquí. *'Tonse tenía do semana vacacione* y me dieron *do semana mah, um me'*. Y me *pusi* trabajar y *tab'je* cinco *mesih* allá... en *u' xehtauran pa' tu'ihta*. Bueno no querían que me viniera y tu *sai'* como yo tuve que venirme *fuga'u*! Bueno *pueh*, así he *trabaja'u, pa' mi, 'onde quiera*. Ahí *lo mejore sitio* me llaman a mi a *trabaja'tam* pronto... supieron que yo *ehtaba* allí, tu sabe, *llega'o* (*risa*).

Attinasi (1979) identifica cinco grupos lingüísticos según el dominio del inglés y español entre un grupo de puertorriqueños que residen en el barrio del este de Harlem, Nueva York [24]. Estos cinco grupos son:

1. Bilingües con alto grado de alternancia de códigos, o préstamos del inglés.
2. Bilingües que de vez en cuando utilizan construcciones en las que hay alternancia de códigos o mezcla con el inglés.
3. Bilingües con un mínimo porcentaje de préstamos del inglés.
4. Monolingües de español.
5. Monolingües de inglés.

Según el censo de 1970, el español es el primer idioma para la mayoría de los puertorriqueños en Estados Unidos, pero el censo no incluye la tercera generación de emigrantes. El español lo mantienen principalmente los que han nacido en Puerto Rico, pero este porcentaje va disminuyendo. Según algunos académicos, el español de los puertorriqueños, tanto en la isla como en los Estados Unidos, está influido por préstamos del inglés. Rosario (1970) clasificó la presencia de los angli-

[24] J. Attinasi, «Language Attitudes in a New York Puerto Rican Community», en R. V. Padilla, ed., *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vol. I, Eastern Michigan University, Bilingual Education Programs, 1979, pp. 408-460.

cismos encontrados en el habla de la isla en tres categorías: uso general (*sport*, *show*, *ticket*, *bar*), localismos y arcaísmos (*baking powder* en lugar de «levadura», *freezer* como «congelador», *postmaster*, *rush*, *size*, *teacher*) y anglicismos falsos (*clerk*, *pyjama*) [25]. En el área de la fonología, el español puertorriqueño tiene muchas de las características del español del Caribe, aspectos que se encuentran en el español cubano o dominicano. Pérez Sala (1973) en el área sintáctica señaló tres ejemplos: *el drogadicto*, en vez de «adicto a drogas», *¿Cómo te gusta Puerto Rico?* calco de «*How do you like Puerto Rico?*» y *¿Cómo te gustó la película?* de «*How did you like the film?*». Además encontró el uso redundante de *uno* en el habla de las personas educadas y *habían pronto llegado* de «*they had soon arrived*» en vez de «habían llegado pronto». Estos ejemplos se encontraron en 65 sujetos cuyas edades oscilaban entre cuarenta y cinco y sesenta años [26]. A los puertorriqueños de los Estados Unidos se les acusa de hablar *spanglish*, una mezcla de español e inglés con escasas reglas gramaticales. Según algunas personas, se puede tomar cualquier palabra del inglés y se le añade al final una «a» o una «o»: como de *carpet* > «*carpeta*» (alfombra), *roof* > «*rufo*» (tejado), *bolier* > «*boila*» (caldera). La mayoría de estos estudios están basados en listas de palabras que se utilizaron como prueba demostrativa [27]. Hay que tener en cuenta que las palabras estaban fuera del contexto y recogidas en una situación de *test*. No obstante, la mayoría de estos préstamos reflejan una realidad cultural y psicológica propia de los Estados Unidos, no de la isla. Para manejarse uno en Nueva York, se necesitan *subway tokens* (fichas para el metro), se *loncha* (*to eat lunch* = almorzar) y los apartamentos se calientan con *boilas* (*boilers* = calderas).

Milán (1976) prefiere la designación de español de Nueva York en vez de *spanglish*. Utiliza cinco categorías para aclarar este fenómeno [28]:

[25] R. del Rosario, *La Lengua de Puerto Rico*, Editorial Cultural, Río Piedras, 1970.

[26] P. Pérez-Sala, *Interferencia lingüística del inglés en el español hablado en Puerto Rico*, Interamerican University Press, Hato Rey, 1973.

[27] E. Acosta-Belén, «Spanglish: A Case of Languages in Contact», en *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, TESOL, Washington, D.C., 1975.

[28] W. G. Milán, «The Influence of Bilingualism on the Evolution of American Urban Spanish: Puerto Rican Speech in New York», trabajo presentado en Chicano-Riqueño Lecture Series, Indiana University, Bloomington, 1976.

1. Reestructuración semántica: una palabra española adquiere un nuevo significado por su semejanza a una inglesa, «*carpeta*» se utiliza para *carpet* (alfombra); «*grosería*» para tienda de abarrotes.
2. Adaptación masiva de palabras que no existen en la cultura, en este caso léxico propio del estilo de vida, transporte, trabajo, instituciones, de Nueva York por ejemplo.
3. Traducciones literales del inglés a español, como *tomar ventaja de*, en vez de «aprovecharse de».
4. Reajustes sintácticos: el pronombre se usa antes del verbo en interrogaciones, como *¿Qué tú dices?*, *¿Qué tú piensas?*
5. Distinción fonémica, «e» y «o» abiertas en posición final.

El fenómeno de lenguas en contacto según el grado de integración de elementos de un idioma al otro a nivel morfológico, fonológico y sintáctico se ha estudiado en algunos trabajos. Poplack (1982) desarrolló un sistema de clasificación de alternancia de códigos, según el tipo o nivel lingüístico de integración a la lengua base o al español. En la oración: «es posible que te *mogueen* (asalten)» hay integración a nivel fonológico, morfológico y sintáctico, pero no hay alternancia de cógidos. En cambio, en la oración «las palabras *heavy-duty* (importantes), bien grandes, se me han olvidado» existe la integración sólo a nivel sintáctico ya que no hay ningún ajuste fonológico ni morfológico de la expresión *heavy-duty*. En la oración «no creo que son *fifty-dollar suede ones*» (no creo que son de cincuenta dólares los de antes), no hay integración fonológica o morfológica, solamente alternancia de códigos a nivel de frase. Según sus resultados, los bilingües no producen casos de alternancia de lenguas que violen las reglas gramaticales de los idiomas implicados. De acuerdo con el grado de bilingüismo, algunos individuos tienden a alternar códigos a nivel emblemático como «vamos al cine, *¿right?*» (¿sí?) y «la maestra nos dijo, *shut up!*» (¡cállense!) [29]. En otro trabajo semejante, Posada y Poplack (1982) establecen, a través de un estudio cuantitativo, que las varias formas verbales del español puertorriqueño son similares a las de los hablantes de un español estándar

[29] S. Poplack, «Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y término en español: Toward a Typology of Code Switching», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, *op. cit.*, pp. 230-263.

(culto puertorriqueño) y señalan además su gran similitud con el español de Andalucía, el cual ha tenido un contacto mínimo con el inglés. La única divergencia en el uso de las formas verbales es la sustitución del futuro «-ré» por la forma perifrástica «voy a...», «vamos a...». La influencia del inglés no parece haber afectado el sistema verbal que es el elemento básico de una oración. También se observa una diferencia mínima entre los bilingües y los individuos que dominan el español casi como nativos en el uso de las distintas formas verbales del español. Parece ser que entre la comunidad puertorriqueña, el criterio de «buen español» se asocia con aspectos fonológicos y de léxico, y no con la gramática. La pronunciación y el uso de palabras parecen ser los puntos más divergentes con respeto a otros dialectos del español, mientras que la gramática, en cuanto se refiere al sistema verbal, es semejante a los demás dialectos [30].

Español cubano

El español cubano, especialmente el de la primera generación, se asemeja al de la isla, fundamentalmente en los aspectos fonológicos y morfosintácticos. En cuanto a los aspectos fonológicos, el español cubano mantiene cuatro características que lo distinguen de otros dialectos [31]:

1. Omisión del segmento /s/ en posición final como /má/ por /más/ «más».
2. Cambios de segmentos a nivel interno como en /sékka/ por /sérka/ «cerca».
3. Epéntesis o adición de segmento, como /fuístes/ por /fuíste/ «fuiste».
4. Metátesis o transposición de segmentos como /délen/ por /dénle/ «denle».

[30] A. Pousada y S. Poplack, «No Case for Convergence: The Puerto Rican Spanish Verb System in a Language-Contact Situation», en J. A. Fishman y Gary D. Keller, eds., *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 207-237.

[31] O. García y R. Otheguy, «The Language Situations of Cuban American», en S. L. MacKay y S. C. Wong, eds., *Language Diversity: Problem or Resource?* Newbury House Publishers, Nueva York, 1988, pp. 178-179.

A nivel de morfosintaxis, el español cubano no se diferencia de otros dialectos de las Américas. En el área del léxico, el proceso de incorporación de palabras de inglés se asemeja al del español puertorriqueño y al del suroeste. Hay préstamos a nivel de palabra:

1. Necesito hacer mi *part-time* (medio tiempo) para ganar dinero.
2. Ese vestido es *nice* (bonito).
3. Se puso muy *high* (borracho, contento).

También hay alternancia de códigos, como «sí, sí, él habla mucho, pero cuando llegó la hora no se atrevió a *bring it up at the meeting*» (exponerlo en la reunión). Las adaptaciones a nivel morfológico y fonológico se pueden ver en casos como «*friquearse*» de *to freak out* para expresar la idea «estar asustado», «*chapear*» de *to sharpen* para decir «afilar». Además hay calcos o préstamos del inglés que se asemejan en la forma a palabras españolas que tienen distinto significado:

1. «El martes me *registré* (*to register* ≈ registrar) en la universidad», lo que se entiende por «el martes me matriculé en la universidad».
2. «Mi hijo *atiende* (*to attend* = asistir) a la escuela todos los días» por «mi hijo asiste a la escuela todos los días».

Se puede encontrar también extensiones semánticas de palabras, como «corrió» que, equivale a «*to run*» en la frase «*corrió* para alcalde de Miami» en lugar de «se presentó como candidato para alcalde de Miami» [32].

Los cubanos han mantenido un estilo de vida similar al de la isla, lo que ha sido posible en gran parte por ser en su mayoría primera generación de emigrados de clase media, educados y de profesiones liberales. Miami es un centro cultural donde existen toda clase de actividades en español, como periódicos, revistas, películas, zarzuelas, concursos, centros nocturnos [33]. A través de la cadena *Univisión*, se emite desde la ciudad de Miami el programa «Sábado Gigante», que cuenta con gran número de televidentes y proporciona entre sus actividades una buena muestra de dialecto cubano. Miami cuenta con dos cadenas

[32] *Ibidem*, pp. 179-182.

[33] T. S. Beardsley, Jr., «El español en la Florida», *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, 4-5 (1980), pp. 21-23.

de televisión en español y otras que emiten en español parte del tiempo. También hay doce emisoras de radio que emiten toda su programación en español. El periódico *Miami Herald*, que es el periódico principal de la ciudad, también cuenta con el *Diario Las Américas* y varios semanarios en español [34].

El español cubano es la variedad de prestigio de la zona de Miami, pero se ve influido por la reciente inmigración de hispanos, mayormente de Nicaragua y El Salvador y por la llegada de los refugiados políticos y exiliados latinoamericanos que suelen ser de clase alta o adinerada. Además de los 600.000 cubanos que viven en la zona de Miami, se estima que hay 75.000 colombianos, 79.000 nicaragüenses, 36.000 salvadoreños, entre 28.000 y 48.000 puertorriqueños, 21.000 dominicanos y de 10.000 a 16.000 mejicanos [35]. El dialecto se ve rodeado de palabras y expresiones que va incorporando: *máquina* (coche) se ve desplazada por *carro*; en muchos de los negocios en que trabajan latinoamericanos el *platanito maduro* cubano ahora se conoce simplemente por *un maduro*; el postre nicaragüense *las tres leches* compite con el postre cubano popular *el flan*. Los cubanos no oyen ni leen el español de la isla, sino que se ven rodeados por sus propias variedades de español y las de otros grupos de hispanos que les rodean. Ciertas actitudes puristas se ven reflejadas en el *Diario Las Américas*, que cuenta con un apartado sobre cuestiones gramaticales, preocupación que no se refleja en *La Prensa* de Nueva York o en *La Opinión* de Los Ángeles. Sin embargo, a los jóvenes cubanoamericanos parece que les preocupa menos la pureza de su español. La situación sociolingüística de la comunidad cubana se enfrenta con una realidad lingüística semejante a la de los otros grupos dialectales [36]. Estas consideraciones pueden abarcar la interferencia y los préstamos del inglés, las actitudes hacia variedades de inglés y español, el uso de ambos idiomas en distintos contextos (casa, iglesia, escuela, trabajo, vecindad) por distintas generaciones.

El español de Miami y sus alrededores es una variedad cubana que se transplantó hacia 1960. Hay que recordar también que en el siglo

[34] O. García y R. Otheguy, *op. cit.*, pp. 179-181.

[35] D. Sewell, «Cuban-dominated Miami entering troubling new era», *Sunday Advocate*, Baton Rouge, 11 de noviembre, 1990, pp. 2D-3D.

[36] C. Harrison, «Region more Latin, but less Cuban», *The Miami Herald*, lunes, 12 de septiembre, 1988, p. 33.

anterior llegaron a Tampa, Florida, millares de cubanos y españoles relacionados con la industria tabacalera. Muchos de los españoles eran de origen asturiano y gallego que llegaron a Florida a través de Cuba. La colonia hispana de Tampa contaba con unos 30.000 individuos en 1950, y a pesar de que había indicaciones de haber sido absorbida por la comunidad angloparlante, la emigración cubana de los años 60 la reforzó, asegurándole una cierta continuidad [37]. El español en Tampa se oye en los hogares, restaurantes, cafés y lugares de trabajo. Cherry (1966) nos recoge muchos de los refranes y dichos que van de boca en boca sobre animales, dinero, comidas, nombres, objetos y partes del cuerpo. He aquí una pequeña muestra de estos dichos populares [38]:

Le puse verde.
¡Eres un cero a la izquierda!
Alabado sea Dios.
¿Qué te pica?
Te voy a dar un piñazo.
Se le mueren los cochinos en la barriga.
Estás pensando en las musarañas.
¡Ni en la cabeza de un *guanajo* (pavo)!
Un real.
Más de la cuenta.
Está hecho un mango.
Fue la de San Quintín.
Se quedó como la novia de Pacheco.
¡Es la muerte en bicicleta!
Me cae como una bala.
Te va a costar un ojo.
Tiene el moco caído.

Español isleño

El español de los isleños en Luisiana, como el español de Nuevo México, es una variedad de español peninsular que desciende directa-

[37] D. L. Canfield, «Spanish in Florida», en A. M. Espinosa, Jr., ed., *Hispanic Influences in the United States*, The Spanish Institute, Nueva York, 1975, pp. 15-20.

[38] A. Cherry, «Tampa Spanish Slang», en C. E. Cortés, ed., *Spanish and Portuguese Languages in the United States*, Arno Press, Nueva York, 1980, pp. 1-59.

mente de la época colonial. Los isleños llegaron a Luisiana en 1779 en número aproximado de 2.000; de ellos, 1.203 eran de Tenerife, 790 de Gran Canaria y 18 de Lanzarote [39]. De este grupo el mayor número se estableció en la parroquia (condado) de San Bernardo, dedicándose a la pesca, caza y agricultura. Dadas las circunstancias geográficas, se mantuvieron aislados de otros grupos etnolingüísticos, conservando así su idioma y cultura hasta 1940. MacCurdy, lingüista y antropólogo folclorista, trabajó con la comunidad isleña entre los años 1941 y 1947 y nos recoge materiales de su rico folclore. Entre estos materiales hay cuentos, chistes, «décimas», género que refleja una continuidad de la tradición española clásica [40]. Armistead ha recopilado algunos de los romances, que como en el caso de Bernal Francés, tiene sus raíces en el siglo XV. Hay también canciones populares, como *Una tarde fresquita de mayo* que se canta en España, Venezuela y por los judíos sefarditas de Marruecos, entre otros lugares. Algunas canciones están relacionadas con el trabajo, como *La pesca del camarón* y *Los labios de las vacas*. Otras se refieren a distintas vicisitudes de la vida, como *Pobre madre mía* y *El trabajo de welfare* (ayuda económica del gobierno) que hace referencia a los proyectos económicos organizados por el gobierno durante la depresión de 1930 y cuyos proyectos no veían con buenos ojos [41].

El dialecto de los isleños, según MacCurdy, muestra una afinidad con el habla coloquial de las Antillas, especialmente la de Santo Domingo, con quien Luisiana tuvo muchos contactos durante la época colonial. También tiene características del español de Andalucía y de las islas Canarias, lugar de origen de los isleños. En cuanto a la fonología se ve la herencia lingüística de los isleños en la omisión de la /s/ (*lo libro*), /d/ (*puéo*), /r/ (*tené*); en la sustitución de /l/ por /r/ (*puelta*) y viceversa (*vuerta*). Se encuentran arcaísmos como *semos* por «somos», *mesmo*, por «mismo», metátesis, como en *marde* por «madre», *ehtógamo*

[39] J. R. Cradock, «New World Spanish», en C. A. Ferguson y S. B. Heath, eds., *Language in the USA*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1981, pp. 199-202.

[40] R. MacCurdy, *The Spanish Dialect of St. Bernard Parish, Louisiana*, University of New Mexico Publications in Language and Literatures, 6 (1950), Albuquerque.

[41] S. Armistead, «Romances tradicionales entre los hispano-hablantes del estado de Luisiana», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 27 (1978), pp. 39-56. También «Más romances de Luisiana», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 32 (1983), pp. 41-54.

por «estómago» y otras modificaciones, como *piegra* por «piedra», *insustar* por «insultar», *tegurón* por «tiburón». En el área de la morfosintaxis tiene características de otros dialectos del español, como ocurre con algunas formas arcaicas del verbo, *haiga* (haya), *truje* (traje), *vaiga* (vaya), *vide*, *vido* (vi, vio). En el pretérito se tiende a añadir una /s/ al final de la segunda persona del singular como ocurre en el español coloquial peninsular y en otros dialectos, como *dijistes* (dijiste). Otras desviaciones verbales ocurren por analogía basada en las formas del pretérito, como *pidir* (pedir), *dicir* (decir). Se pueden encontrar arcaísmos en algunos adjetivos, *algotro* (algún), en adverbios *entuavia* (todavía), y la sustitución del segmento *mos* por «nos», fenómeno típico del español sefardita, como *estábanos* (estábamos) y *fuéranos* (fuéramos) [42].

En el aspecto sintáctico se pueden observar una serie de características [43]:

1. La forma declarativa se mantiene en las preguntas, como «*¿Cómo tu dice que era mejó anteh?*», «*¿Por qué uhté llora?*»;
2. Uso del infinitivo con sujeto nominal después de preposición en lugar del uso de «que» más la forma subjuntiva correspondiente, como «*Pa un niño nacé, tenían partera*», «Era duro *pa yo* meterme con esos niños ingleses»;
3. Empleo de un pronombre después de preposición como sujeto, como «Tú *tieneh* que ser *sosedano* (ciudadano) americano *pa ti teneh un bote* (barco)», «*pa ti dí a coger peje* (peces)»;
4. Sustitución de la forma subjuntiva por una indicativa, como «No faltó nada [para] que *no*[s] *morimo* (muriéramos)», «Había *piratah ante*[s] [de] *Cribto nació* (naciera)»;
5. Modificaciones en el uso de «gustar», como «Yo *me guhtaba*», «*Yo y mi hermano, noh guhtaba* ir a *pehcá*»;
6. Alteraciones en el uso de los pronombres clíticos como «*No se va acabá*» (se nos va a acabar), «El *gobiehno se [nos] lo metió a nosotros* sin el aceite» (El gobierno nos lo metió a nosotros sin el aceite);

[42] MacCurdy, *op. cit.*, los ejemplos son de J. M. Lipski, *The Language of the Isleños*, Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1990, pp. 14-32.

[43] J. M. Lipski, *ibidem*, pp. 33-67.

7. Reducción de formas verbales, como «Si yo *entiende*» (entiendo», «*Nosotro saben* (sabemos) *trabajá junto*»;
8. Inconsistencia en el uso del género y número, como «*Un* rata asina», «Era cosa *serio*», «*Un bonito* mujer»;
9. Eliminación de las preposiciones «de» y «a» como, «A casa [de] *loh muchacho*», «La compañía [de] *asaite*» (petróleo), «Tú *jurá*[s] [a] un isleño»;
10. Simplificación de construcciones sintácticas, como «No faltó nada *no morimo*» (No faltó nada para que nos muriéramos), «Dame [para] *usar lo*[s] *zapato*[s]» (Déjame usar los zapatos);
11. Eliminación de artículos, como «[Un] tiempo *atrá*[s] yo *ehtuve* en una farmacia», «Yo creo que [la] gente son [la] gente»;
12. Uso de pronombres personales en forma redundante, como «Cuando ella termina, *ella* tiene que *tirá* el agua»; «Él decía que *él* podía parar una manguera».

El léxico del español isleño muestra adaptaciones fonéticas y morfológicas; formas arcaicas y dialectales de España y de las islas Canarias; préstamos del francés y del inglés de Luisiana y modificaciones semánticas. Se pueden ver anglicismos en palabras como *farmero* (*farmer* = granjero), *guachimán* (*watchman* = vigilante), *grocería* (*grocery store* = tienda de abarrotes), *lonchá* (*to eat lunch* = almorzar), *suiche* (*switch* = llave de la luz). Del francés hay palabras, como *bayul* (*bayou* = brazo de río), *fruí* (*frubir* = fregar suelos), *juhnó* (*journaise* = calentador), *lacre* (*lac* = lago). Modificaciones en el español se ven en las palabras como *árgoles* (árboles), *estión* (ostión = ostra), *escuelero* (maestro de escuela), *subore* (sudor), *tegurón* (tiburón), *trampiá* (trampa). Palabras como *jaiba*, *caimán*, *tegurón*, *mantungo*, *macaco* reflejan un contacto lingüístico con dialectos del Caribe [44].

Hay otro dialecto del español en Luisiana a orillas del río Sabinas que incluye las parroquias de Sabine y Natchitoches. Esta era la zona que correspondía al puesto fronterizo Los Adaes durante el período colonial español. Hay pocos datos acerca de esta comunidad aunque es evidente que hubo inmigración hispana durante el siglo XVIII y parte del XIX, procedente de Texas. Por tanto, este dialecto se deriva de un español mejicano del siglo XVIII, pero no necesariamente por inmigración

[44] *Ibidem*, pp. 68-82.

de México, sino por su situación fronteriza con los hispanos de Texas, tanto en el período español como en el mejicano. Según Lipski, este dialecto tiene distintas características del español isleño, ya que es un español rural y no costero [45].

Algunas características fonológicas son la retención de la /s/ final y en algunos casos la /s/ explosiva se convierte en /h/ aspirada, como *nojotros* o *lojotros* (nosotros). La «ll» ortográfica se reduce a /Ø/, como *gaína* (gallina), *sía* (silla), *seo* (sello) y *ea* (ella). También la articulación de la /r/ que se realiza como /r/ en *pero* (perro) y *agarar* (agarrar). Otro fenómeno son las adaptaciones fonológicas como *buja* (aguja), *bujero* (agujero), *murcégalo* (murciélago) y *amaricano* (americano). En los aspectos morfosintácticos, el español del río Sabinas comparte muchas características del español del suroeste, especialmente del de Nuevo México con su alto índice de arcaísmos, como *truje*, *mesmo*, *vide*, *ansina*. Hay formas verbales analógicas como «cierro/*cierramos*» y «tener/*tenimos*». Se encuentra el uso de «mero» (mismo, casi), como *aquí mero* (aquí mismo), *ya mero llegamos* (ya casi llegamos). También se usa la forma «nosotros» para indicar posesión, como «esto es de *nosotros*» (esto es nuestro). La forma «*no más*» equivale a «sólo» y «solamente», como «*no más* quiero platicar contigo». La expresión «*¿Qué tanto?*» se usa en lugar de «¿Cuánto?», como en «*¿Qué tanto* tienes?», «*¿Qué tan* vieja es esa casa?». Una forma curiosa es el uso de la expresión «*pa trás*» para indicar «regresar», «devolver», como en «se vinieron *pa trás*», «te pago *pa trás*».

El léxico de este español es una combinación de mejicanismos, arcaísmos y voces del español popular rural, así como algunos préstamos del francés y palabras indígenas. Algunas palabras de origen mejicano son *guajolote* (pavo), *zopilote* (buitre), *zacate* (hierba), *güero* (rubio), *charola* (bandeja), *ándale* (date prisa); algunos arcaísmos son *la provisión*, *troja* (granero), *fierro*, *túnico* (vestido), *mercar* [46].

Los hablantes de este dialecto vestigial residen en los pueblos de Zwolle y Noble, en las orillas del río Sabinas (Sabine) y también en la zona del Lago Español (*Spanish Lake*) cerca de Robeline en la parroquia de Natchitoches. Algunos de este grupo etnolingüístico residen en la co-

[45] *Ibidem*, pp. 101-113.
[46] *Ibidem*, pp. 113-121.

munidad Moral, en Texas, donde mantienen pequeños ranchos o trabajan como jornaleros. Desafortunadamente el número de hispanos que hablan esta variedad de español con fluidez es escaso, tal vez no más de 50 individuos en cada lado del río Sabinas. Los que hablan español son los miembros de la comunidad de edad más avanzada, lo que hace pensar que, al desaparecer estos hablantes desaparecerá este dialecto [47].

Cada una de las grandes comunidades hispanas en los Estados Unidos se puede caracterizar por unas circunstancias especiales. Los principales dialectos son hablados por gente que se ha asentado en áreas que geográficamente están alejadas unas de otras, a excepción de las grandes ciudades como Nueva York, Chicago y Detroit, donde se pueden encontrar varios dialectos que conviven en la misma urbe. El español puertorriqueño y cubano es fundamentalmente urbano, mientras que el español méjico-americano (chicano) es rural y urbano. También se pueden notar diferencias a nivel socioeconómico y político las cuales afectan las variedades de español. Estas diferencias han sido la causa de que se hayan hecho estudios de cada comunidad aisladamente y no comparativamente. Floyd (1982), por ejemplo, ha hecho un resumen sobre el español en el suroeste, el español puertorriqueño y el español cubano, y nos sugiere que hay que tener en cuenta no sólo las características que distinguen cada variedad, sino los elementos lingüísticos que tienen en común. Factores como edad, generación, lealtad lingüística, identidad étnica y proceso de adquisición pueden influir profundamente la variación sintáctica del español en el suroeste [48]. Estos factores también puede que influyan, en el mismo grado, características dialectales de las otras variedades de español en los Estados Unidos que se encuentran en zonas alejadas del suroeste. Aparte de esto, es necesario relacionar los estudios del español en los Estados Unidos con investigaciones sobre el español en otros países o zonas de habla hispana como México, Puerto Rico, Centroamérica, Suramérica y así mantener una perspectiva lingüística más universal para apreciar la variabilidad, los cambios y las constantes del español. Ya se han empezado a

[47] *Ibidem*, pp. 101-102.

[48] M. B. Floyd, «Syntactic Research in Southwest Varieties of Spanish», en F. Barkin, E. A. Brandt y J. Ornstein-Galicia, eds., *Bilingualism and Language Contact: Spanish, English, and Native American Languages*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 139-153.

Figura 1.1. Algunas expresiones de los barrios hispanos [50]

EXPRESIONES DEL BARRIO CHICANO

—*¿Quiúbole, carnal?* Oye, ¿por fin conseguiste *jale*?
—No, hombre. El *gabacho* me dijo que no había.
—Bueno, entonces *por ay te wacho.*

¿Quiúbole?, ¡Hola! ¿Qué tal?
carnal, «hermano»
gabacho, anglo
por ay te wacho, hasta luego «por ahí te veo»

EXPRESIONES DEL BARRIO PUERTORRIQUEÑO

—Oye, mi *pana*. ¿Quieres ir al juego de baloncesto?
—No sé, porque no tengo *chavos*.
—No te preocupes. Yo te lo pago.
—*Chévere*, porque el juego va a *estar por la maceta!*

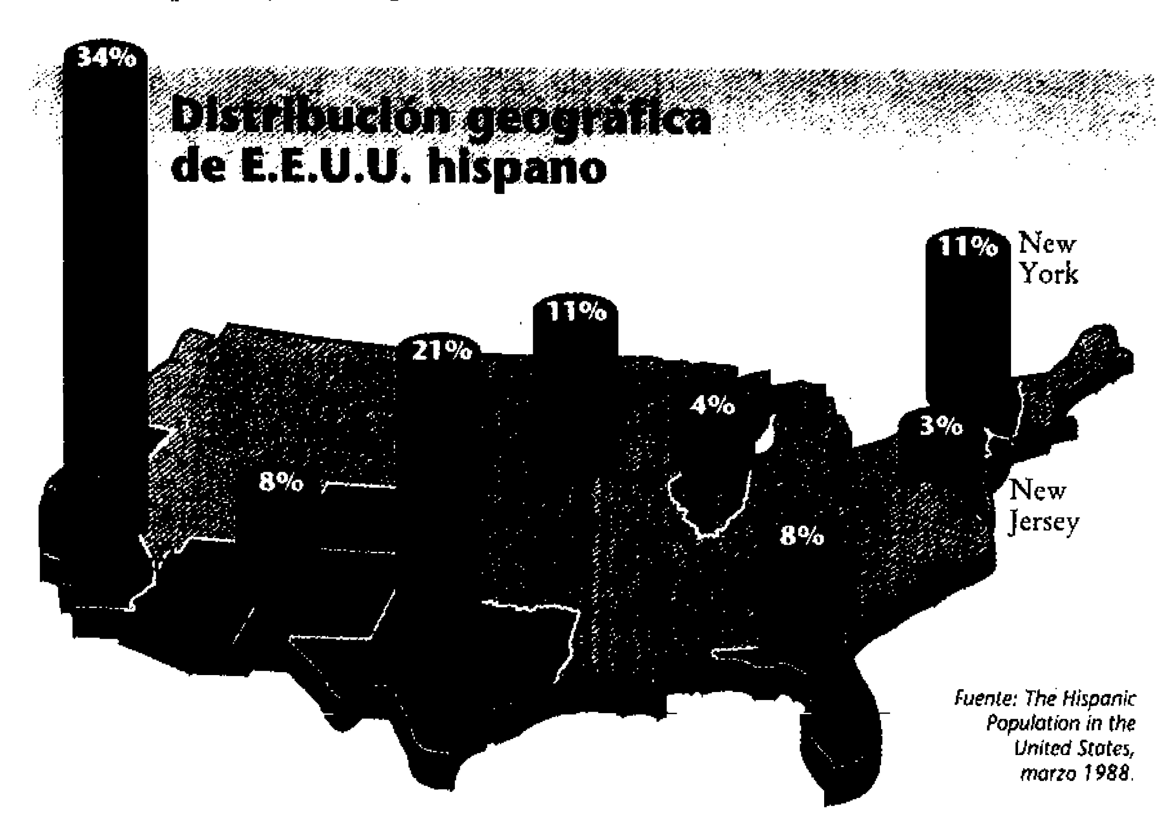
pana, amigo
chavos, dinero
chévere, magnífico, estupendo
estar por la maceta, ser fabuloso

EXPRESIONES DEL BARRIO CUBANO

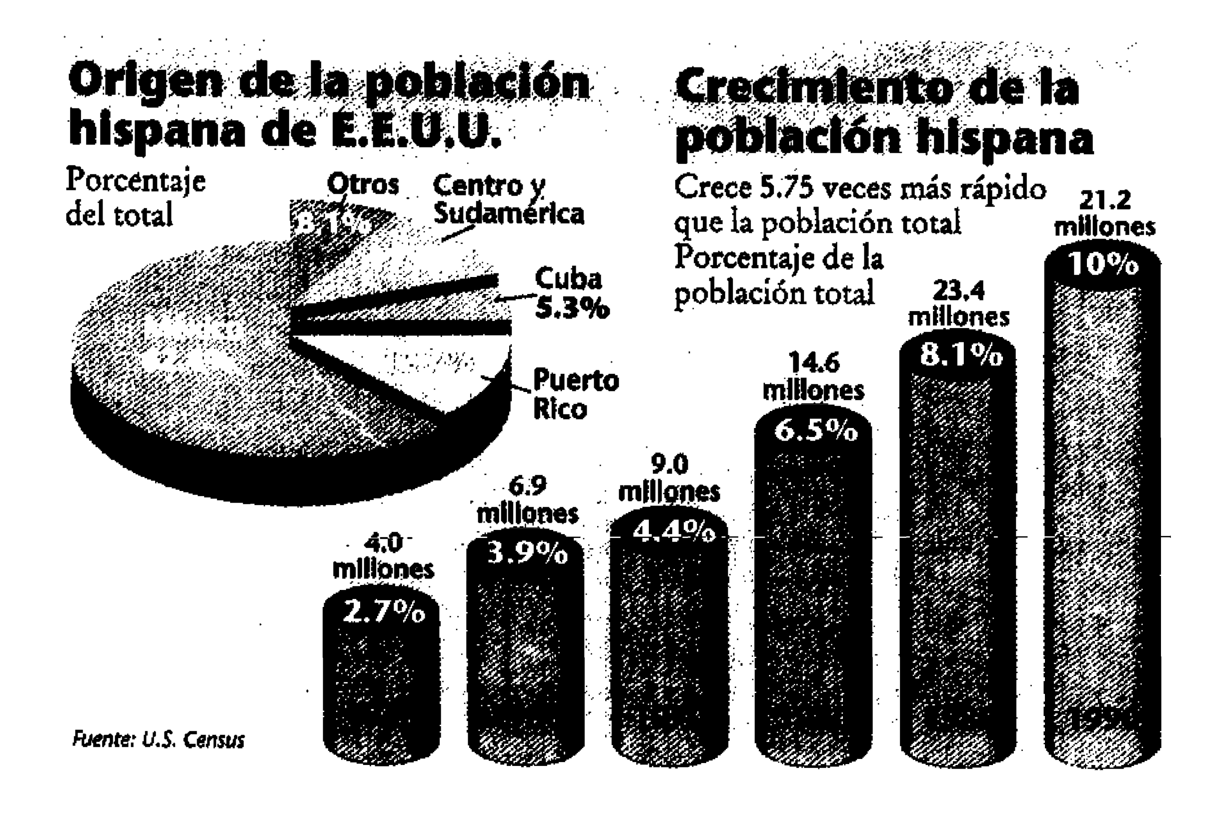
—¿Qué pasa, *chico*? ¿Cómo andas?
—Aquí, la situación *está de bala*. Hace un mes que no encuentro una buena *pega*. Ya no tengo ni *pa'* la *chaúcha*.

chico, amigo
está de bala, está muy mala
pega, trabajo
chaúcha, comida

[50] M. E. Kiddle y B. Wegman, *Perspectivas*, 3.ª edición, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1983, pp. 193, 203, 221. Los gráficos sobre la distribución geográfica, los países de origen de la población y el crecimiento de la población hispana son del artículo «Censo, luego existe», que escribió E. Leby-Spira para la revista *MAS*, 3 (1990), pp. 58-61.



34%
Distribución geográfica
de E.E.U.U. hispano
11%
New
York
11%
21%
4%
3%
8%
New
Jersey
8%
Fuente: The Hispanic Population in the United States, marzo 1988.



Origen de la población
hispana de E.E.U.U.
Porcentaje
del total
Otros
Centro y
Sudamérica
Cuba
5.3%
Puerto
Rico
Crecimiento de la
población hispana
Crece 5.75 veces más rápido
que la población total
Porcentaje de la
población total
4.0
millones
2.7%
6.9
millones
3.9%
9.0
millones
4.4%
14.6
millones
6.5%
23.4
millones
8.1%
21.2
millones
10%
Fuente: U.S. Census

realizar algunos estudios comparativos del español dentro de los Estados Unidos. Lantolf (1983), por ejemplo, ha investigado la «aceptabilidad» de ciertas construcciones gramaticales en el español entre personas de Texas y Nueva York para establecer los criterios lingüísticos de lo que es dialectal o interferencia del inglés [49]. Este tipo de estudio muestra uno de los primeros pasos que se han dado en la dialectología comparada sobre el español de los Estados Unidos.

[49] J. P. Lantolf, «Toward a Comparative Dialectology of U.S. Spanish», en L. Elías-Olivares, ed., *Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia, 1983, pp. 3-20. Muchos de los hispanos del suroeste se identifican a sí mismos como «mejicanos» o «méjico-americanos». Otros se consideran «hispano-americanos», «latino-americanos», o «chicanos». Según una encuesta llevada a cabo por J. A. García (1981), sólo el 4 por ciento de los hispanos del suroeste se identifican con la palabra «chicano»; véase «Yo Soy Mexicano: Self-identity and Sociodemographic Correlates», *Social Science Quarterly*, 62 (1981), pp. 88-98.

Capítulo II

LENGUA Y SOCIEDAD

REPERTORIO LINGÜÍSTICO

La situación sociolingüística del español en los Estados Unidos es más compleja que los cuatro principales dialectos: español del suroeste, cubano, puertorriqueño y peninsular (isleño). En cada zona dialectal existen variedades del español ante el inglés. El uso de una variedad u otra del español puede ser afectado por el contexto (formal e informal), el tema de la discusión (familia, religión, deportes, política), el destinatario (pariente, amigo, extraño), la localidad (hogar, barrio, trabajo, escuela), y el acto lingüístico (disculpa, regaño, consejo, cumplido). Según Elías-Olivares y Valdés (1982) el español del suroeste se puede clasificar como un continuo del español estándar al inglés estándar. Este fenómeno se puede ilustrar de la siguiente manera (fig. 2.1) [1]:

Figura 2.1

[1] L. Elías-Olivares y G. Valdés, «Language Diversity in Chicano Speech Communities: Implications for Language Teaching», en J. A. Fishman y G. D. Keller, eds., *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States.* Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 154-157.

Las diferencias entre las variedades se pueden establecer según un criterio lingüístico. El español formal corresponde a una variedad universal del dialecto que registra escaso número de localismos, aproximándose al español escrito. El español popular contiene características de la zona y una serie de desviaciones lingüísticas de la variedad formal a nivel fonológico (vocales y consonantes), morfológico (sistema verbal) y sintáctico (concordancia de género y número). El español mezclado y caló contienen elementos del inglés y del español en cuanto a sintaxis y pronunciación de préstamos del inglés: *«londre»* de *laundry* (lavandería), *«escrín»* de *screen* (pantalla) y *«esquipiar»* de *skip* (saltar un espacio). El caló se asocia con el pachuco, que es una jerga usada por los *vatos locos*, jóvenes delincuentes o aquellas personas que estaban fuera de la ley en las zonas fronterizas de Tucson, El Paso, y ciudades como Los Ángeles. La alternancia de códigos puede ser a nivel de palabra, frase u oración (No voy a ir al *gym*. Estoy muy cansado, *so I'm going to bed*). El inglés chicano tiene elementos del español, principalmente en la pronunciación y la variedad formal corresponde al habla de los angloparlantes de la zona. A continuación se pueden ver ejemplos de las variedades del español y del inglés para expresar la idea de «pásame el periódico» [2].

1. Pásame el periódico (español mejicano estándar).
2. *PáHame* el periódico o *periódiko* (español popular).
3. *PáHame* el *papel* (español mezclado).
4. *PáHame* el *papiro* (caló).
5. *PáHame* el *paper* (alternancia de códigos).
6. *Pass me the paper* (inglés).

Según Sánchez (1983) hay dos variedades de español en el suroeste: el estándar y el popular. La variedad popular se puede dividir en urbana y rural. La variedad estándar se utiliza para situaciones formales, especialmente en los medios de comunicación, como radio y televisión y en los textos escolares. Los hispanos en el suroeste dominan

[2] J. Ornstein y G. Valdés, «On Defining and Describing United States Varieties of Spanish: Implications on Dialect Contact», en J. P. Lantolf, Francine Wattman Frank y J. M. Guitart, eds., *Colloquium on Spanish and Luzo-Brazilian Linguistics*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1979, pp. 146-148.

el idioma a nivel oral, o sea, lo comprenden y lo hablan, pero a nivel escrito, leen y escriben poco, lo cual les da escaso acceso a la variedad estándar. La mayoría de los hispanoparlantes han sido escolarizados principalmente en inglés o exclusivamente en inglés, y han estudiado el español dentro de programas bilingües en la escuela primaria o como asignatura en la escuela secundaria. Diferencias entre las tres variedades: estándar, popular urbano y popular rural se pueden apreciar en la tabla 2.1 que detalla diferencias a nivel morfosintáctico principalmente. También se pueden observar diferencias a nivel léxico, como en el caso de formas arcaicas: *semos* y *truje* [3].

Tabla 2.1. Contrastes entre español estándar, popular urbano y popular rural

ESTÁNDAR	POPULAR URBANO	POPULAR RURAL
1. Fuiste. ¿Qué hiciste?	1. *Fuistes.* ¿Qué *hicistes*?	1. *Juistes / Fuites.* ¿Qué *hicites*?
2. Salimos a las tres. Decimos.	2. Salimos / *Salemos.* Decimos / *Dicemos.*	2. *Salemos* a las tres. *Dicemos.*
3. No traía nada.	3. No traía nada.	3. No *traiba* nada.
4. No traje nada. No vi nada. Somos la nueva...	4. No traje nada. No vi nada. *Semos* la nueva...	4. No *truje* nada. No *vide* nada. *Semos* la nueva generación.
5. Íbamos todos.	5. Íbamos todos.	5. *Íbanos* todos.
6. Cuando volvamos...	6. Cuando *vuélvamos...*	6. Cuando *vuélvanos.*
7. Muchos padres. Muchos papás.	7. Muchos *papás.*	7. Muchos *papases.* *Munchos papases.*
8. *¿El libro?* Se lo di a ellos.	8. *¿E* libro? Se *los* di a ellos.	8. *¿El* libro? Se *los* di a ellos.
9. Nos lo dio...	9. *No* los dio...	9. *No* los dio...
10. Nos trajo a nosotros.	10. Nos trajo a nosotros.	10. *Los trujo* a *nosotros.*

[3] R. Sánchez, *Chicano Discourse: Sociohistoric Perspectives.* Newbury House Publishers, Inc., 1983, pp. 135-136.

Dentro de cada variedad existen una serie de subcódigos, como podría ser el caso del caló y del español mezclado. Según Sánchez (1982), los hablantes tienden a hacer cambios a nivel estilístico, más que a nivel de códigos, ya que los cambios se manifiestan a niveles de fonología y léxico. En los cuatro ejemplos que siguen se puede ver la influencia de sexo, edad y estilo que distinguen el habla entre varios sujetos: *el vato loco* (carota, fresco, chulo), *las comadres*, *la jovencita* y *el universitario* [4].

El Vato Loco

—*Guacha*, ¿por qué no me *alivianas* con un *aventón* y me dejas en el *chante*? Y mientras que vas por *el Chente*, yo tiro *clavao*, me *rastío* la *grenna* y me *entacucho*. Te *trais al Chente* a mi *cantón* y le digo a la jefa que nos *aliviane* con un calmante porque a mí ya me *trai* la *jaspia*, y quiero *refinar*. Le dices *al Chente* que *'stoy invitao* a un *borlo* y *pa'* que se *desagüite el vato* le digo a me *güisa* que le consiga una *jainita* para irnos a *borlotear* todos. *¿Cómo la ves?*

Las Comadres

—Fíjate que anoche llegó Juan echándole *trancazos* a *la Filomena. Hizo una rejolina* que ¡válgame Dios! Y *pa cabarla de amolar pos* no se le antojó a Pedro irse a meter al *borlote quesque pa pararle el alta al Juan.* A ése ni quién lo *paciqüe* pero *Pedor es mu cabezudo.*

—¿Y *a poco se le rajuelió* todo?

—*Ande*, si ni *chanza* tuvo, porque *lo-lo* vino *la choto* y *cargao* con *toos. Diay la Filomena se dejó venir.*

—¿*A poco* quería que se lo *juera* a sacar?

—*Pos sí.* Y como le dije yo, *comadre*: «No me vengas con lloriqueos. *Amárrate las naguas* cómo las *meras mujeres* y déjalo que se pudra

[4] R. Sánchez, «Our linguistic and social context», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects.* Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1982, pp. 14-16.

nel bote». No sé *pa* qué le habló a la ley. Ya *no más* por no andar dejando.

La Jovencita

—*Hey, Mary*, ¿por qué no vienes *pa'* mi casa? Tengo un *magazine* nuevo *that I got this morning nel drugstore.* Tiene todas las *new songs*, muy suaves, de los... cómo se llaman... *You know*... los que cantan ésa que *notaron... ahi nel jukebox when we were at the store.* No, hombre, *not that one, the other one*, la que le gustó *much a Joe. I like it too* porque tiene *muy suave rhythm y* las *words* también, muy suaves... *yeah... what? Really????...* te llamó OOOOhhhhh, *Mary*. Ese está de *aquellotas.*

El Estudiante Universitario

—*Gente orita ya stá despertando y stá dijiendo pos que la única modo de ganarle al gabacho* en el juego, *este*... es meternos haciendo cosas de *nohotros* como de la política y economía, metiéndonos, gente mejicana, que tiene el corazón mejicano, que quiere *yudar la gente* mejicana... Como *orita* van a tener gente *correr* en las elecciones del 72 en el estado de Texas. *Toavía* no han *agarrao la persona.* Yo creo que es una *movida mal* porque no tenemos la feria y las conexiones y todo eso. Tenemos que empezar en los pueblos *chiquitos. Yo ha hablado* con gente que sabe más que yo que cree lo mismo.

En el caso del *vato loco* vemos el uso de palabras y expresiones que se asocian con el caló. El dice por ejemplo «me *alivianas* con un *aventón* y me dejas en el *chante*» (me llevas en el auto y me dejas en casa). Quiere que la persona que lo va a transportar traiga «*al Chente*» a su «*cantón*» (casa) donde «*la jefa*» (madre, mujer) le preparará algo que «*refinar*» (comer). En el diálogo entre «*las comadres*» el chisme recoge muchas características léxicas y fonológicas del español popular, como «*pa cabarla de amolar pos* no se le *antojó*» y «si *ni chanza* tuvo, porque *lo-lo* vino la *chota* y *cargó* con *toos*» (ni siquiera tuvo oportunidad, porque luego vino la policía y se llevó a todos). En el caso de *la jovencita*

el español se ve influenciado por palabras y expresiones del inglés. Nos habla de su «*magazine*» (revista) que tiene «todas las *new songs*» (nuevas canciones) como las que se escuchan «ahi nel *jukebox*» (ahí en la tragamonedas). En *el estudiante universitario* se ven las consecuencias del sistema educativo. En cuanto al español popular que acompaña al universitario a este nivel, se ve el reflejo de una realidad sociolingüística, en la cual el español ha sido limitado al ambiente de barrio y no se ha desarrollado paralelamente con su nivel de educación en inglés. Él es consciente de la política, de la realidad económica y de que su comunidad ya «*stá* despertando y *stá dijiendo pos* que *la única* modo de *ganarle al gabacho* (anglosajón) en el juego».

Los ejemplos anteriores reflejan distintas combinaciones de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas, las cuales pueden corresponder a las variedades urbanas y rurales del español popular. Las diferencias en los estilos de habla también se pueden clasificar en cuanto al contexto (formal e informal), al destinatario (parientes, amigos, compañeros de trabajo), al tema de conversación y actos comunicativos y al nivel o grado de intimidad. Sánchez (1983) nos ofrece una serie de expresiones para ilustrar los cambios léxicos y fonológicos que corresponden a cuatro estilos de habla: formal, informal, íntimo y familiar (tabla 2.2) [5].

Las diferencias entre el estilo formal e informal corresponden principalmente al cuidado que pone el hablante al pronunciar y expresar sus ideas, aunque también hay algunas diferencias a nivel léxico. El estilo familiar incorpora toda clase de jerga que facilita la interacción entre pares y la participación en un grupo de personas que se asemejan. El estilo íntimo se podría considerar el español de la casa, en el cual hay pérdida de terminaciones fricativas «empleaos», «*to*[do]») y segmentos iniciales («[es]*tá*», «[es]*tabas*»).

El repertorio lingüístico en la comunidad puertorriqueña de Nueva York, se ha visto dentro de una tipología poliglósica que abarca las variedades estándares escritas del español y del inglés, además de las distintas variedades vernáculas o dialectales de ambos idiomas (fig. 2.2) [6].

[5] R. Sánchez, *op. cit.*, 1983, pp. 136-138.

[6] P. Pedraza, J. Attinasi y G. Hoffman, «Rethinking Diglossia», en R. V. Padilla, ed., *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vol. II, Bilingual Bicultural Education Programs, Eastern Michigan University, 1980, pp. 89-90.

Tabla 2.2. Algunos ejemplos de estilo en el español del suroeste

FORMAL	INFORMAL	ÍNTIMO	FAMILIAR
1. Usted es	1. *Usté* es		
2. Todo el día	2. *To'o el día*	2. *To'o el día*	
3. *No he tomado*	3. *No he tomáo*		
4. Y luego	4. Y luego *luego*	4. Y *lo'luego*; y *lo' lo'*	
5. Mi padre	5. Mi *papá*	5. *Mi 'apá*	5. *Mi jefitó=* *Mi apá*
6. Está bien	6. Está bien	6. *'Ta weno*	
7. ¿Qué hora es?	7. ¿Qué hora es?	7. [kiorés?] [Kiorason?]	
8. Está cerca...	8. Está cerca...	8. *'Tá cerquita...*	
9. ¿Dónde estaba?	9. ¿Dónde estabas?	9. *'On 'tabas?*	9. *'Ontababas?*
10. Se fue al trabajo	10. Se fue al trabajo	10. Se fue *a chambear*	10. Le *talonió* *pal jale*
	11. Metí la pata	11. *La regué*	
12. ¿Qué pasó?	12. ¿Qué pasó?	12. *¿Quiubo?*	12. ¿Qué *pasión?* ¿Qué *ondas?*
13. Está fenomenal!	13. Está fenomenal!	13. *'Ta a todo dar!*	13. *'Ta de aquellas!*
14. La policía		14. La ley *La chota* *La placalos* *«impleáos»*	14. *La jura*
15. Empújelo	15. *Empújalo*	15. *Púchalo*	

A través de este modelo se puede explicar la relación dinámica que existe entre las variedades de inglés y español que dominan los hablantes de la comunidad puertorriqueña de Nueva York. Hay hablantes que no dominan las variedades estándares (IE y EE) pero que hablan un dialecto del inglés puertorriqueño (DP) y además un dialecto de español puertorriqueño ya sea rural (DR) o urbano (DU). El puertorriqueño nacido en Nueva York, puede hablar un inglés que se aproxima al estándar (IE) y tener un dominio del español mezclado con inglés (DC o DX). El puertorriqueño educado en la isla que llega a Nueva York domina el español estándar (EE) y una de las variedades puertorriqueñas, rural o urbana (DR o DU). Su inglés puede verse influido por el español y ser clasificado como una de las variedades de alternancia de

códigos (DY o DX). Este modelo puede ser útil para describir el repertorio lingüístico en cuanto a variedades que se reflejan en el lenguaje escrito y el hablado tomando en cuenta niveles de alfabetización y variedades geográficas del español. El uso de las distintas variedades nos muestra que el proceso de interacción es muy dinámico en contextos bilingües donde se emplean dos idiomas y sus respectivas variedades.

Figura 2.2

MODELO POLIGLÓSICO PARA EL INGLÉS, ALTERNANCIA DE CÓDIGOS Y EL ESPAÑOL EN EL BARRIO

IE EE

DV DN DP DC DX DY DNY DR DU

IE = Inglés estándar
DV = Dialecto del inglés vernáculo
DN = Dialecto del inglés negro
DP = Dialecto del inglés puertorriqueño

EE = Español estándar
DNY = Dialecto del español de Nueva York
DR = Dialecto del español rural
DU = Dialecto del español urbano

DC = Dialecto de alternancia de códigos
DX = Dialecto de otra alternancia de códigos
DY = Dialecto de otra distinta alternancia de códigos

Patrones lingüísticos

El uso que se hace del inglés con relación al español ha sido examinado según dominios sociolingüísticos. Esto se ha visto en cuanto a categorías funcionales dentro de instituciones o contextos como «casa», «vecindad», «iglesia», «trabajo» y «recreo». El inglés puede ser el idioma principal de la escuela, gobierno y trabajo, y el español es la lengua que se emplea generalmente en la casa. En algunos dominios sociolingüísticos, ambos idiomas se pueden emplear según los interlocutores, los temas de conversación y los actos comunicativos. Este uso relativo de los dos idiomas se puede visualizar en la figu-

ra 2.3 que representa la distribución dentro de una comunidad hispana de una localidad [7].

Sánchez (1983) nos describe el uso del inglés y del español según dominios sociolingüísticos, cambios intergeneracionales y distribución según clases sociales [8].

Figura 2.3

DISTRIBUCIÓN DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS
SEGÚN DOMINIO SOCIOLINGÜÍSTICO

Dominio	Español	Inglés
Casa		
Barrio		
Iglesia		
Escuela		
Trabajo		
Recreo		
Gobierno		
Medios de comunicación		

Según la tabla 2.3, los hispanos de clase media emplean el inglés en la mayoría de los dominios en la segunda y tercera generación. En este grupo el español desaparece de la casa al cabo de tres generaciones. En las zonas rurales, el español se mantiene a lo largo de las tres generaciones en los distintos dominios, pero en alternancia con el inglés. En las zonas urbanas, en casa, ocurre el mismo fenómeno que en el caso de la clase media. Se mantiene el uso del español en algunos dominios, pero siempre en alternancia con el inglés. Parece ser que cuanto más contacto hay con la comunidad de habla inglesa, mayor ten-

[7] A. G. Ramírez, «Spanish in the United States», en E. Acosta-Belén y B. R. Sjostrom, eds., *The Hispanic Experience in The United States: Contemporary Issues and Perspectives*, Praeger, Nueva York, 1988, pp. 200-202.

[8] R. Sánchez, *op. cit.*, 1983, pp. 62-64.

dencia hay al bilingüismo, el cual después de una generación se puede convertir en monolingüismo en inglés, fenómeno que se puede observar en la clase media y en la clase obrera de zonas urbanas. Cuanto mayor es la distancia social y menor el contacto con instituciones de habla inglesa, la probabilidad de retener el español es mayor, al menos para funciones íntimas e informales. Tal vez por esta razón, en la clase obrera rural se puede ver el uso de ambos idiomas, lo que muestra que después de tres generaciones el español no se ve totalmente desplazado [9].

El uso del español ante el inglés ha sido una gran preocupación entre varios investigadores. Aguirre (1982) investigó el uso de ambos idiomas entre adolescentes méjico-americanos en una ciudad fronteriza de California. Los adolescentes que participaron en este estudio indicaron que empleaban ambos idiomas para situaciones sociales relacionadas con la casa, la escuela y la vecindad [10]. Solé (1982) estudió la lealtad lingüística entre jóvenes cubanos residiendo en Florida. Entre los participantes de este estudio el 78 por ciento expresó una preocupación porque sus compañeros empleaban menos español que los integrantes de la primera generación (padres); el 42 por ciento indicó que empleaban ambos idiomas, pero sólo el 25 por ciento manifestó una preferencia por el inglés sobre el español [11]. Algunos de los estudios, como el de Hudson-Edwards y Bills (1982), nos presentan una descripción detallada del mantenimiento y la pérdida del español entre hablantes hispanos de distintas generaciones en un barrio de Albuquerque, Nuevo México. Aunque el español parece ser una lengua viva, hay indicios de un desplazamiento hacia el inglés. Los hijos de hogares donde se habla español como lengua materna, emplean el español con la mitad de frecuencia que sus padres. Muestran menos fluidez en el español y más fluidez en el inglés que la generación progenitora. Utilizan el español como lengua principal del hogar con una frecuencia no mayor de un

[9] *Ibidem.*

[10] A. Aguirre, «Language Use Patterns of Adolescent Chicanos in a California Border Town», en F. Barkin, Elizabeth A. Brandt y J. Ornstein-Galicia, eds., *Bilingualism and Language Contact: Spanish, English, and Native American Languages*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 278-289.

[11] C. A. Solé, «Language Loyalty and Language Attitudes Among Cuban-Americans», en Joshua A. Fishman y G. D. Keller, eds., *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 254-268.

tercio, en contraste con los padres. Además, aquí se ve escasa inmigración de hispanoparlantes de otras zonas, lo cual pone en peligro la supervivencia del español. Al no haber monolingües en español, que serían los abuelos o los nuevos inmigrantes ¿por qué hay que ser bilingüe? ya que solamente se necesita el uso del inglés para funcionar en este ambiente [12].

La variación en el uso del español frente al inglés también se puede ver afectada por el factor del sexo. Klee (1987), en su trabajo detalló diferencias entre los sexos en una comunidad rural del sur de Texas, en la zona fronteriza con México. De los tres grupos que se identificaron en este estudio: adolescentes entre 14 y 18 años, adultos entre 19 y 40 años y mayores entre 40 y 79, el grupo de adolescentes empleaba más el inglés que el español en comparación con los otros dos grupos. Las diferencias de generación afectaban el uso del español en el hogar y en situaciones fuera de casa, como puede ser el trabajo y la iglesia donde el uso se veía afectado por el contexto o el dominio del idioma por parte de los hablantes. Entre los adultos, el sexo influía

Tabla 2.3. Uso del inglés y del español entre hispanos del suroeste

	CLASE MEDIA			CLASE OBRERA					
				RURAL			URBANA		
Generación	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Dominios									
Casa	E	A	I	E	A	A	E	A	I
Barrio	I	I	I	E	A	A	A-	A	A
Recreo	A	I	I	A	A	A	A	A	I
Trabajo	I	I	I	A	A	A	A	I	I
Medios de comunicación	A	I	I	A	A	A	A	A	I
Gobierno	I	I	I	I	I	I	I	I	I

E = Español A = Ambos idiomas I = Inglés.

[12] A. Hudson-Edwards y G. D. Bills, «Intergenerational language shift in an Alburquerque barrio», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects.* Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1982, pp. 135-153.

cuando la persona se dirigía a padres, tíos, otros familiares, amigos y trabajadores de la misma edad. En todos los casos, las mujeres empleaban más el inglés al dirigirse a los interlocutores ya mencionados en comparación con los hombres. Parte de este cambio al inglés, entre las mujeres de esta comunidad, se atribuye a motivos económicos, ya que al salir de casa la mujer y al emplearse en diferentes trabajos hablaba más en inglés. Algunos de los trabajos que están subvencionados con fondos federales, como programas de educación, salud, ayuda a los ancianos, exigen más el uso del inglés, por lo tanto los cambios económicos se reflejan en los patrones lingüísticos. Estos cambios no afectan necesariamente la lealtad al español, según lo que reflejan las respuestas a las preguntas diseñadas para registrar la actitud ante el idioma. La constante inmigración de hispanos monolingües de México, asegura el mantenimiento de la lengua en esta comunidad, que además es geográficamente contigua a México [13].

SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN

Ramírez (1990) investigó el uso del inglés y del español entre adolescentes hispanos de los Estados Unidos. En el estudio participaron 549 hispanos (250 varones y 299 hembras) procedentes de 10 centros urbanos de Estados Unidos: 2 de California (Carson y Chico), 1 de Nuevo México (Albuquerque), 2 de Texas (San Antonio y Laredo), 2 de Nueva York (Amsterdam y Bronx), 1 de Nueva Jersey (Perth Amboy) y 1 de Florida (Miami). Los patrones de comunicación se ven influidos por factores tales como localidad (Laredo, Texas vs. Miami, Florida vs. Chicago, Illinois, etc.), sexo, lugar de nacimiento (Estados Unidos vs. país de habla hispana-México, Puerto Rico, Colombia), grupo etnolingüístico (méjico-americano, puertorriqueño-americano, cubano-americano) e interacciones entre algunos de estos factores. Para determinar el efecto de estos factores se utilizó el procedimiento estadístico del análisis de varianza. El resumen de los factores significativos que

[13] C. A. Klee, «Differential Language Usage Patterns by Males and Females in a Rural Community in the Rio Grande Valley», en T. A. Morgan, J. F. Lee, y B. Van Patten, eds., *Language and Language Use*, University Press of America, Nueva York, 1987, pp. 125-145.

afectan el uso del español y del inglés se presenta en la tabla 2.4. Los factores de localidad, lugar de nacimiento y grupo son los que más influyen en el uso de un idioma u otro en el habla con distintas personas, en distintos contextos y en los medios de comunicación. La localidad o lugar de residencia afecta a qué idioma utiliza el adolescente para dirigirse a sus familiares (padres, hermanos, abuelos, amigos), en qué idioma se dirigen a él sus familiares, amigos, vecinos, qué idioma emplea en los distintos contextos (trabajo, vecindad, recreo e iglesia) y en qué idioma recibe los mensajes a través de los distintos medios de comunicación. El grupo etnolingüístico al que pertenece el adolescente afecta en el mismo grado que la localidad. El lugar de nacimiento afecta o influye la selección del idioma en casi todos los casos, excepto en la comunicación con los abuelos y en el trabajo. El sexo del adolescente no afecta al idioma que tiende a emplear cuando se comunica con miembros de la familia, amigos y vecinos, pero sí hay una relación entre el sexo y el idioma del culto religioso al que asiste, tendiendo los varones a asistir a iglesias en que el culto es en español. También en el caso de los medios de comunicación, los varones optan por el español más que por el inglés, excepto cuando se trata de lenguaje escrito con pocas imágenes, como suele ocurrir con los periódicos y los libros [14].

En algunas situaciones, la localidad y el lugar de nacimiento influyen en qué idioma se selecciona para hablar con los amigos, con la madre y con los abuelos, a la vez que afectan la selección de los medios de comunicación que transmiten sus mensajes en un idioma u otro. Esto implica que aquellos adolescentes hispanos que han nacido fuera de Estados Unidos presentan un comportamiento sociolingüístico y un grado de lealtad hacia el español que los hace diferentes de sus congéneres nacidos en este país. La interacción entre localidad y sexo influye en el idioma con que abuelos y amigos se dirigen al adolescente, siendo la tendencia emplear más el español si al que se dirige el mensaje es varón.

Los factores de localidad, sexo, lugar de nacimiento, grupo y la interacción entre localidad y lugar de nacimiento, influyen en la selección de los medios de comunicación que emplean el español o inglés a dis-

[14] A. G. Ramírez, «Sociolingüística del español-inglés en contacto entre adolescentes hispanos de Estados Unidos», manuscrito, será publicado en *Hispania*, 1991.

Tabla 2.4. Factores que influyen en el uso del español o del inglés por parte de adolescentes hispanos

	LOCALIDAD (L)	SEXO (S)	LUGAR DE NACIMIENTO (N)	L×S	L×N	GRUPO ÉTNICO
Personas a las que se dirigen						
padres	×		×			×
hermanos	×		×			×
abuelos	×					×
amigos	×		×		×	×
Contexto						
trabajo	×					×
vecindad	×		×			×
recreo	×		×		×	×
iglesia	×		×		×	×
Personas que les hablan						
padre	×		×			×
madre	×		×		×	×
hermanos mayores	×		×		×	×
hermanos menores	×		×			×
abuelos	×			×	×	×
amigos	×		×	×	×	×
vecinos	×		×			×
Medios de comunicación						
radio	×	×	×		×	×
discos/cintas	×	×	×		×	×
T.V.	×	×	×		×	×
cine	×	×	×		×	×
periódicos	×		×	×	×	×
revistas	×	×	×		×	×
libros	×		×		×	×

La «×» indica el nivel estadístico significativo entre el valor de 0,01 a 0,001.

tintos niveles para transmitir sus mensajes. Los medios de comunicación como contexto sociolingüístico son más dinámicos que los contextos interactivos de la familia, vecindad, amigos, trabajo, recreo e iglesia. Esto puede ser porque los medios de comunicación cumplen, según Wilson y Gutiérrez (1985), múltiples funciones, que incluyen mantenimiento del orden establecido, (2) interpretación de sucesos para que el público comprenda lo que está pasando en la sociedad, (3) transmisión de normas y valores que definen a la sociedad, (4) entretenimiento, proporcionando diversión en forma de películas, música y drama y (5)

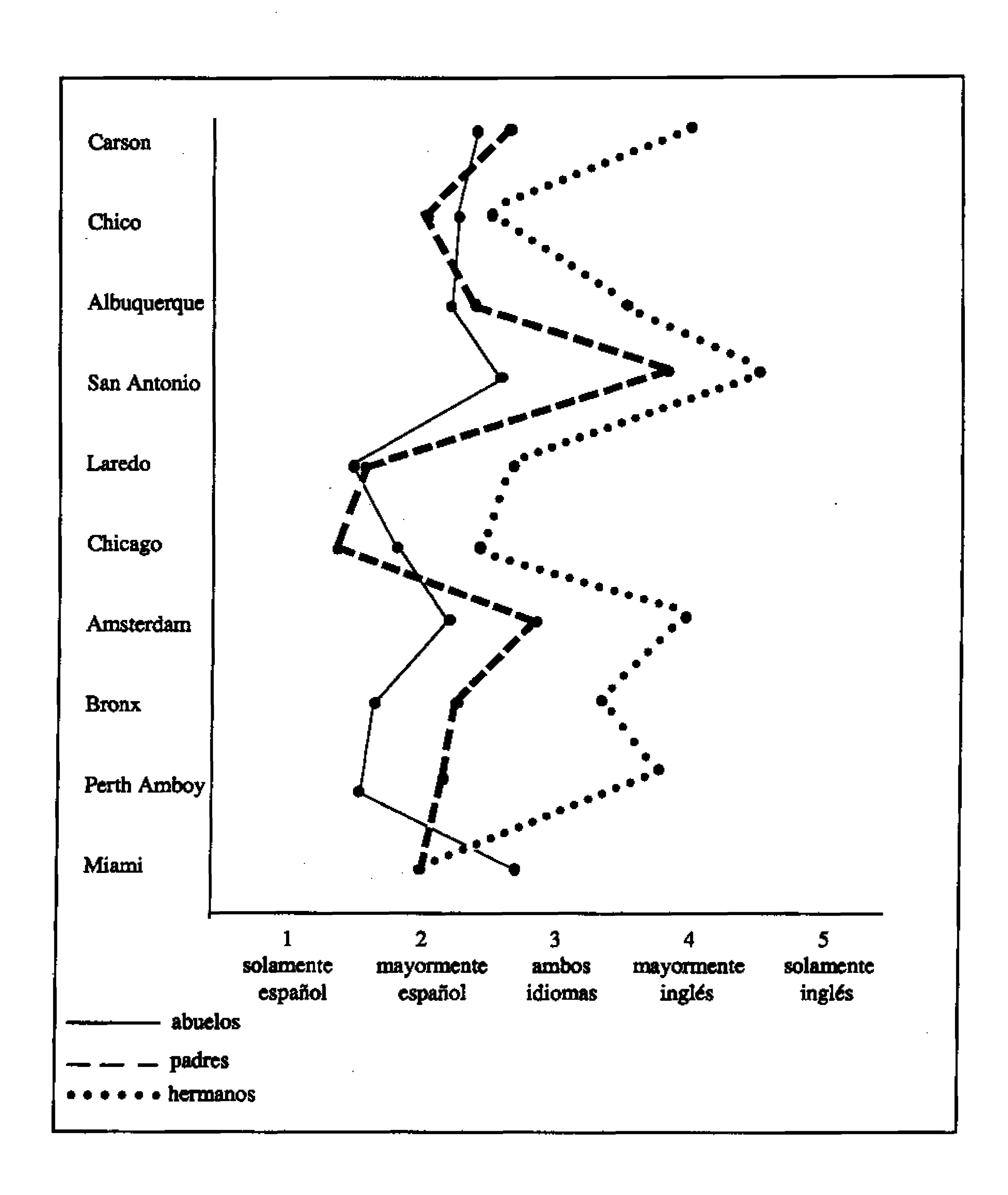
servicio económico haciendo al público consumidor de los productos que ofrece. Estas múltiples funciones satisfacen las distintas necesidades del adolescente hispano, ya sea méjico-americano, cubano-americano, o puertorriqueño, sin importar el sexo. Según Wilson y Gutiérrez los medios de comunicación en los Estados Unidos en los últimos años, en vez de buscar puntos en común entre los diversos grupos como masa, buscan diferencias de contenido y propaganda comercial. Esto supone que no se pretende unificar a esta diversificada sociedad a través de los medios de comunicación, sino que cada uno lea, escuche y vea lo que le interese, uniéndolos sólo como consumidores [15].

La localidad influye en el idioma que emplean los adolescentes cuando se dirigen a abuelos, padres y hermanos en el hogar, como puede apreciarse en la figura 2.4. En todas las localidades excepto Chico (California), Chicago (Illinois) y Miami (Florida), se emplea mayormente el español para dirigirse a los padres, excepto en Amsterdam (Nueva York) donde suelen ser ambos idiomas y en San Antonio (Texas) donde suele ser mayormente inglés. En la comunicación con los hermanos hay más variedad: en Chico, Miami, Chicago y Laredo (Texas) tiende a ser mayormente español; en Bronx (Nueva York) y Albuquerque (Nuevo México) se emplean ambos idiomas y en Perth Amboy (Nueva Jersey), Amsterdam, San Antonio y Carson (California) mayormente inglés. En ninguna de estas interacciones con distintas personas, ni en ninguna de las localidades, predomina exclusivamente el inglés o exclusivamente el español. Lo que sí está claro es cómo influye el factor generación en la selección del idioma. Con los abuelos se tiende a usar mayormente español, con los padres hay la tendencia a usar ambos idiomas y con los hermanos se tiende a emplear mayormente inglés. Estos patrones lingüísticos se han observado en otros grupos etnolingüísticos por Fishman (1964). Más recientemente se han documentado entre familias hispanas en un barrio de Albuquerque (Nuevo México) por Hudson-Edwards y Bills (1982) y entre la comunidad puertorriqueña residente en Nueva York por Pedraza (1985) [16].

[15] C. Wilson y F. Gutiérrez, *Minorities and Media*, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1985.

[16] J. A. Fishman, «Language maintenance and language shift as fields of inquiry», *Linguistics*, 9 (1964), pp. 32-70; Hudson-Edwards y Bills, *op. cit.*; P. Pedraza, «Language Maintenance Among New York Puerto Ricans», en L. Elías-Olivares *et al.*, eds., *Spanish Language Use and Public Life in the U.S.A.*, Mouton, Nueva York, 1985, pp. 59-71.

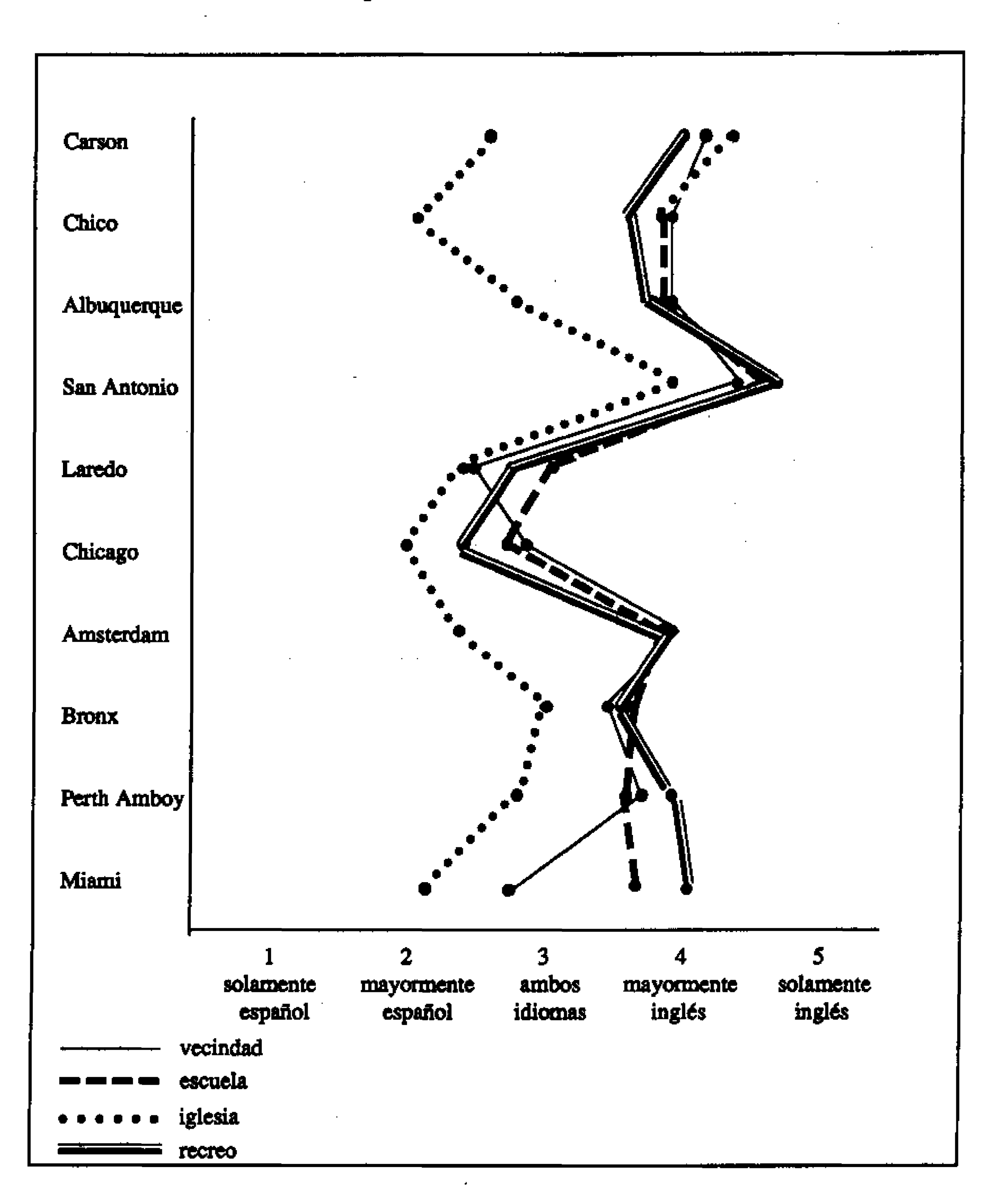
Figura 2.4.
Uso del español y del inglés para comunicarse con miembros de la familia en las diez localidades



Se pueden ver otras diferencias en caso de distintos contextos sociolingüísticos, como vecindad, escuela, iglesia y recreo en la figura 2.5. En todas las localidades predomina el uso mayoritario del español en el culto religioso excepto en San Antonio. Los adolescentes que viven en Laredo y Miami se ven más rodeados de español en su vecindad que en las otras localidades. En cuanto al lenguaje que usan con los amigos de la escuela y en los momentos de recreo emplean mayormente inglés excepto en Laredo y Chicago donde suelen emplearse ambos idiomas o mayormente el español. Según esto, en el ambiente religioso predomina el uso del español, en la vecindad hay una tendencia a emplear ambos, y con amistades y durante el tiempo de recreo mayormente inglés. El grupo de San Antonio se inclina más por el inglés y el de Chicago más por el español pero hay que tener en cuenta que los grupos no son necesariamente representativos ni se seleccionaron al azar. El grupo de Chicago lleva un promedio de 3,56 años residiendo en Estados Unidos y el de San Antonio de 15,04 años. Por otra parte, el grupo de Chicago ha recibido un promedio de 6,92 años de instrucción en español, mientras que el de San Antonio ha recibido 2,20. El grupo de Carson, en cuanto al lenguaje que usa en la vecindad, con compañeros de escuela y en el tiempo de recreo, se asemeja al de San Antonio, pues lleva residiendo en los Estados Unidos un promedio de 14,66 años y tiene un promedio de escolarización en español de 2,77 años. Los 10,42 años de instrucción en inglés igualmente se aproximan a los 9,70 años de instrucción en inglés del grupo de San Antonio. Tal vez lo que hay que tener en cuenta más allá de la localidad son las características de los grupos que residen en los distintos lugares.

La selección de idioma en los medios de comunicación se resume en la figura 2.6. Los mensajes televisados, radiados y escritos en los periódicos se reciben mayormente en inglés en todas las localidades excepto en Chicago, Laredo, Bronx y Albuquerque, donde se tiende a recibir mensajes en ambos idiomas. Estas cuatro ciudades cuentan con programación de televisión en español, ya sea local o a través de *Televisa*, *Univisión* y *Galavisión.* También cuentan con emisoras de radio, por lo menos dos emisoras de radio en cada localidad que trasmiten en español, y cuentan con prensa en español o con periódicos que se preocupan por la vida del hispano. Por otra parte, ciudades como San An-

Figura 2.5.
Uso del español y del inglés para comunicarse en distintos contextos sociolingüísticos en las diez localidades



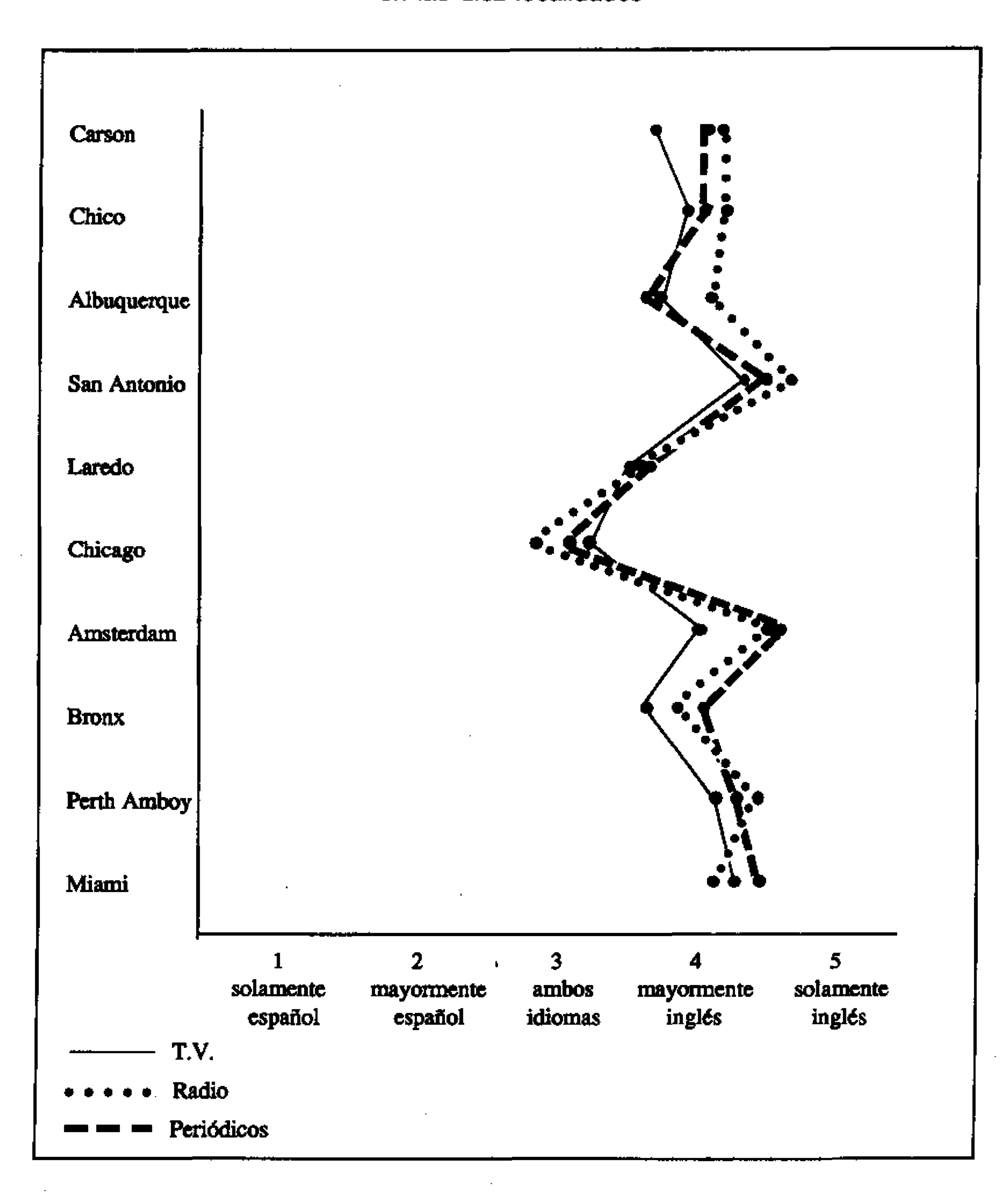
tonio y Miami disponen también de medios de comunicación en español, pero los grupos hispanos que han participado en este estudio tienden a elegir mayormente el inglés para recibir mensajes e imágenes. Para entender el uso del español en estas cuatro ciudades hay que tener en cuenta no sólo la presencia o ausencia de los medios de comunicación en español, sino también aspectos demográficos, características individuales y la realidad sociolingüística. En el caso de Laredo, nos encontramos con una ciudad fronteriza al lado de Nuevo Laredo (México). El 93 por ciento de la población de Laredo (Texas) es hispana. Aquí el bilingüismo es territorial y estable. Chicago cuenta con una población hispana del 14 por ciento, nutrida por una continua inmigración fundamentalmente mejicana y conectada con el mundo hispano a través de todos los medios de comunicación. La muestra de Chicago hasta cierto punto refleja esta realidad. Las poblaciones hispanas de Albuquerque y del Bronx tienen una cierta similitud. En ambas ciudades los hispanos constituyen el 33 por ciento de la población, en ambas los estudiantes llevan residiendo un promedio de 11 años en Estados Unidos y en ambas los adolescentes que han participado en el estudio han recibido una instrucción bilingüe de aproximadamente 4 años, y una instrucción en inglés de 8,5 años. Aunque los grupos son muy distintos —la población de Albuquerque es mejicana o nuevo-mejicana y la de Bronx es puertorriqueña y dominicana— la realidad sociolingüística puede ser muy similar pues ambas poblaciones mantienen relaciones con el mundo hispano y su población se sigue nutriendo con nueva inmigración [17].

Conversaciones dentro de casa

El nuevo enfoque de la etnografía como metodología para estudiar el discurso bilingüe, nos ofrece la ocasión para analizar detalladamente el discurso y los patrones de comunicación entre bilingües. Zentella (1981) en su estudio de El Bloque, una de las calles de Nueva York donde reside un grupo numeroso de puertorriqueños, nos describe el

[17] A. G. Ramírez, *op. cit.*, 1991.

Figura 2.6.
Mensajes recibidos en español e inglés a través de los medios de comunicación en las diez localidades



comportamiento lingüístico de 19 familias que incluyen un total de 34 niños. Tras observar y dialogar con estas familias entre los años de 1979 a 1981, llegó a establecer cuatro distintos patrones de comunicación en los hogares puertorriqueños.

Patrón primero. Los padres o adultos encargados de los niños hablan español exclusivamente entre sí y a los niños, éstos responden a los adultos en español y hablan español e inglés entre ellos. Esto corresponde al 26 por ciento de las 19 familias.

Patrón segundo. Los adultos o encargados emplean español entre sí y al dirigirse a los niños, pero a veces utilizan el inglés como segunda lengua usando preferentemente el español cuando se dirigen a los adultos y el inglés cuando se dirigen a sus hermanos o compañeros. Esta situación representa el 47 por ciento.

Patrón tercero. Los adultos o encargados utilizan inglés entre sí y con los niños. Uno de los adultos o padres a veces utiliza el español al dirigirse a ellos. Los niños entienden español pero responden en inglés y usan el inglés entre ellos. Esto representa el 16 por ciento.

Patrón cuarto. Los adultos, padres o encargados intercambian códigos, cambian del inglés al español, usan préstamos del inglés entre sí y al dirigirse a los niños que comienzan a hablar. Esta situación corresponde a parejas jóvenes, de 20 a 30 años de edad, que han nacido y se han criado en la ciudad de Nueva York. Esto supone el 11 por ciento de las 19 familias [18].

Empleando técnicas de la microetnografía, Huerta-Macías (1981) describe una serie de conversaciones informales entre los miembros de una familia méjico-americana que reside en El Paso, Texas. Entre las conclusiones a las que se llega a través del estudio, se señala que el español es el idioma que predomina en el hogar. Sin embargo, aproximadamente un tercio de todas las oraciones contienen elementos del inglés o alternancia de códigos. Esta alternancia dentro de categorías gramaticales, responde a la siguiente frecuencia en el uso [19].

[18] A. C. Zentella, «The Language Situation of Puerto Ricans», en S. Lee McKay y S. Cynthia Wong, eds., *Language Diversity: Problem or Resource?*, Newbury House Publishers, Nueva York, 1988, pp. 142-145.

[19] A. Huerta-Macías, «Codeswitching: All in the Family», en R. P. Durán, ed., *Latino Language and Communicative Behavior*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, Nueva Jersey, 1981, pp. 153-168.

1. Oraciones (62,8 %).
   «Yo no voy a Juárez. *It's not worth it*» (No vale la pena).
   «Tengo que ir a visitar a Sunsu, ayer no fui ni la vi.
   I didn't go to the Andritsos yesterday» (No fui a casa de los Andritsos ayer).
2. Nombres (15,8 %).
   «El *pie* está en la *hielera*» (El pastel está en el refrigerador).
   «...y Leti se devolvía a la casa con la *maid* y...» (...y Leti se volvía a la casa con la criada y...).
3. Frases (10,6 %).
   «Lo *corrieron*, *the board or somebody*» (Le despidieron, la mesa directiva o alguien): «Le dan *three weeks*» (Le dan tres semanas).
4. Adjetivos (3,2 %).
   «¿De esas *electric*?» (¿De esas eléctricas?).
   «¿Los huevos *scrambled* con chorizo?» (¿Los huevos revueltos con chorizo?).
5. Gerundios (2,0 %).
   «¿Para qué lo lleva *shopping*?» (¿Para qué lo lleva de compras?).
   «Que trabajando y estudiando y *housekeeping*» (Que trabajando y estudiando y haciendo las labores del hogar).
6. Verbos (1,1 %).
   «Yo me voy a la noche a *babysit*» (Yo me voy a la noche a cuidar niños).
   «Entonces nos quedamos a *babysit*» (Entonces nos quedamos a cuidar niños).

Se encontraron diferencias entre la madre y los hijos en cuanto al uso del inglés dentro de oraciones y entre oraciones. La madre tendía a alternar del español al inglés a nivel de palabra o frase. Los hijos alternaban entre el inglés y el español a nivel de oración, o sea, manteniendo las dos gramáticas por separado sin romper reglas sintácticas. También los hijos empleaban más el inglés que la madre, y los cambios al inglés ocurrían con mayor frecuencia si el tema de la conversación era acerca de temas fuera del ambiente familiar. Por otra parte, la alternancia de códigos ocurría cuando había cambios en las funciones del habla, como con el habla expresiva que abarca humor, sarcasmo, frustración o enfado y a menor escala con el habla enfática, que normalmente se indica mediante el tono de voz y la elaboración de informa-

ción ya mencionada. Cambios en el discurso de informal o formal se veían reflejados en la tendencia a emplar más el inglés que el español.

En el trabajo de García (1981) observamos la comunicación interactiva durante una reunión navideña, en la cual participa un grupo de méjico-americanos de segunda y tercera generación que reside en una zona urbana en el sur de California. Valiéndose del sistema de Hymes (1972) la autora se propone analizar cinco minutos de conversación que corresponden a la despedida. La despedida, como un segmento del habla, se analiza como un conjunto de actividades o aspectos de actividades, las cuales se rigen por una serie de reglas o normas lingüísticas. Esta despedida se analiza según cuatro niveles o componentes [20].

Nivel primero. En este nivel se observa el aspecto sintagmático de los actos de habla, como informativos «Ya nos vamos a ir», objeciones «*Do we have to go*» (¿Tenemos que irnos?), y una serie de negociaciones.

Nivel segundo. En este segundo nivel ocurre la preparación, que se acompaña con movimiento físico, ya sea recoger los regalos de Navidad u otros objetos personales. Esto se acompaña con «*I don't know where John is*» (No sé dónde está Juan), y alguien dice «¿*Onde*, está *John*?», «*Where are my gifts*?» (¿Dónde están mis regalos?) y mamá dice «Oh, sí, cómo no... *pos*... no... esta memoria de esta muchacha no me ayuda».

Nivel tercero. En este nivel hay un intercambio de chistes y alusiones a la próxima reunión «*When the next party is going to be*?» (¿Dónde va a ser la próxima reunión familiar?). Toda esta etapa se realiza en inglés.

Nivel cuarto. En este último nivel se llega a la despedida donde uno de los invitados dice «*Well, we're gonna go, Lucy. Thanks for everything*» (Bueno, nos vamos, Lucy. Gracias por todo). También este nivel se realiza enteramente en inglés.

Este tipo de microetnografía se presta para investigar la interacción social entre los participantes y la manera en que se realiza el discurso. Al mismo tiempo, este sistema de análisis se puede utilizar para ver el intercambio de códigos (qué idioma se usa, para ciertos actos de habla), el uso de préstamos, y aspectos dialectales o de estilo.

[20] M. García, «Preparing to Leave: Interacion at a Mexican-American Family Gathering», en R. P. Durán, ed., *Latino Language and Communicative Behavior.* Ablex Publishing Corporation, 1981, pp. 195-215.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

El término *actitudes de lenguaje* (Fishman, 1972) ha sido adoptado por los sociolingüistas para referirse a la reacción evaluativa o los sentimientos hacia el uso de la lengua. El concepto puede incluir (Cooper y Fishman, 1974) actitudes hacia un idioma (los sonidos supuestamente suaves del francés son más agradables de escuchar que los sonidos supuestamente broncos del alemán), hacia un fenómeno lingüístico (puelta por puerta, ajuera por afuera), hacia las distintas variedades del lenguaje (usando germanías al dirigirse a los profesores) o hacia el lenguaje como marcador de grupo (el caló como idioma de los gitanos) [21].

Varios estudios han examinado las actitudes del lenguaje de algunos grupos hispánicos en los Estados Unidos: puertorriqueños (Attinasi, 1979), cubanos (Solé, 1982) y méjico-americanos (Ornstein-Galicia, 1982); Elías-Olivares y Valdés, 1982; Ryan y Carranza, 1977; Ramírez, 1981, utilizando distintos enfoques y procedimientos [22].

Ramírez (1983) estudió las actitudes lingüísticas entre un grupo de estudiantes de San Antonio, Texas, y de San José, California. Se les pidió a los estudiantes que escucharan una cinta en la que se habían grabado cuatro variedades de español, las cuales se representan en los siguientes textos:

Variedad I. Alternancia de códigos. Ana tiene *thirteen years. She likes to play* con su hermano *Richard* que tiene *eight years. Ana's mother* le

[21] J. A. Fishman, *The Sociology of Language*, Rowley, Massachusetts, 1972; R. L. Cooper y J. A. Fishman, «The Study of Language Attitudes», *International Journal of the Sociology of Language*, 3 (1974), pp. 5-19.

[22] J. Attinasi, «Language Attitudes in a New York Puerto Rican Community», en R. V. Padilla, ed., *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vol. I, Bilingual Education Research Programs, Eastern Michigan University, 1979, pp. 408-461; C. Solé, *op. cit.*; J. Ornstein-Galicia, «Varieties of Southwest Spanish: Some Neglected Basic Considerations», en R. P. Durán, ed., *Latino Language and Communicative Behavior.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, Nueva Jersey, 1981, pp. 19-38; L. Elías-Olivares y G. Valdés, *op. cit.*, E. B. Ryan y M. A. Carranza, «In group and Out group Reactions to Mexican American Language Varieties», en Howard Giles, ed., *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, Nueva York, 1977, pp. 59-82; A. G. Ramírez, «Language Attitudes and the Speech of Spanish-English Bilingual Pupils», en R. P. Duran, ed., *Latino Language and Communicative Behavior*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, Nueva Jersey, 1981, pp. 217-235; W. E. Lambert y R. C. Gardner, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1972.

trajo un *red shawl* para su *birthday. When* Ana se fue a poner su *shawl, she couldn't find it* porque *Richard* lo había escondido *under some boxes.* Ana *was angry,* pero su madre le dijo *not to be upset* porque su hermano *was only playing a game.*

Variedad II. Español con errores sintácticos y desviaciones del español estándar en morfología y fonología. Ana tiene trece años. A *e'a* le gusta jugar con su hermano Ricardo, quien tiene ocho años. *L'amá* de Ana le *trujo* a *e'a* un *rojo rebozo* para su cumpleaños. Cuando Ana *jue* a ponerse su *rebozo,* no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su *amá* le dijo que no se *nojara* porque su hermano sólo estaba jugando.

Variedad III. Español dialectal con desviaciones del español estándar. Ana tiene trece años. A *e'a* le gusta jugar con su hermano Ricardo, que tiene ocho años. *L'am'* de Ana le *trujo a e'a un rebozo* rojo para su cumpleaños. Cuando Ana *jue* a ponerse el *rebozo,* no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su *amá* le dijo que no se enojara porque su hermano sólo estaba jugando.

Variedad IV. Español estándar mejicano. Ana tiene trece años. A ella le gusta jugar con su hermano Ricardo, quien tiene ocho años. La mamá de Ana le trajo a ella un *rebozo* rojo para su cumpleaños. Cuando Ana fue a ponerse el *rebozo,* no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su mamá le dijo que no se enojara porque su hermano sólo estaba jugando.

Empleando la técnica de *matched guise* que desarrolló Lambert y su equipo en Canadá, las cuatro variedades que correspondían a 16 ejemplos, fueron leídas por dos hombres y dos mujeres (4 pasajes leídos por cada una de las cuatro personas), asegurándose así una reacción hacia el lenguaje propiamente dicho, ya que cada hablante leyó textos de las 4 variedades. Los estudiantes evaluaron cada variedad según su utilidad en el aula de clase, nivel de gramaticalidad y el potencial académico del hablante. La reacción a las tres dimensiones fue semejante. El español estándar (variedad IV) fue evaluado más favorablemente que el español dialectal (variedades II y III) y que la alternancia de códigos, (variedad I) los estudiantes preferían el español dialectal ante la alternancia de códigos aunque admitían que ellos utilizaban esta variedad frecuentemente al comunicarse con sus familiares y otras personas. Esta discrepancia sociolingüística entre el uso y las actitudes puede reflejar

las posturas lingüísticas del grupo y la política educativa ante una alternancia de códigos o mezcla de idiomas.

Para examinar el efecto de varios factores, como el dominio y el uso del español, el lugar de nacimiento y el sexo, se aplicó el análisis de varianza. Los resultados indican que la proporción de español que se usa para comunicarse con distintas personas (padres, hermanos, etc.), afecta la evaluación global de las cuatro variedades así como las tres dimensiones. El emplazamiento geográfico (Texas o California) influye en las evaluaciones de la variedad I (alternancia de códigos) y de la variedad II (español con errores gramaticales). El lugar de nacimiento afecta la evaluación del español con errores gramaticales. Los estudiantes nacidos en un ambiente hispanoparlante evalúan la variedad II menos favorablemente que la variedad I o la variedad III.

El factor del sexo influye en la evaluación de la variedad IV (español-mejicano estándar). Las mujeres evalúan esta variedad más favorablemente que los hombres. Este hecho fue comprobado anteriormente en un estudio de Politzer y Ramírez (1975) entre estudiantes méjico-americanos de un instituto o escuela secundaria de San José, California. La interacción entre el lugar de nacimiento y el sexo afectan en la reacción a la variedad III. Estos juicios de las cuatro variedades del español parecen haber sido influidos por diferentes factores. El uso del español y no el nivel de dominio es lo que afecta casi todas las evaluaciones. Las evaluaciones de la variedad II (español con errores gramaticales) y la variedad III (español dialectal) están condicionadas por la geografía, el lugar de nacimiento, el sexo y las varias interacciones entre estos factores. Los juicios sobre la alternancia de códigos se ven afectados en parte por la ubicación, el grado de gramaticalidad y el potencial académico de los locutores. Los estudiantes de Texas que crecieron en un ambiente bilingüe, evalúan esta variedad más favorablemente que los estudiantes de California que crecieron en un ambiente hispanoparlante. Finalmente, las mujeres conceden una mayor puntuación al español-mejicano estándar que los hombres [23].

[23] A. G. Ramírez, «Bilingüismo y Actitudes hacia variedades del español entre estudiantes de Texas y California», *Lingüística Española Actual*, V (1983), pp. 249-268; A. G. Ramírez y R. L. Politzer, «Judging personality from speech: A pilot study of aptitudes toward ethnic groups», *California Journal of Educational Research*, 26 (1975), pp. 16-26.

Las actitudes acerca del español como instrumento de comunicación, vehículo para expresar sentimientos personales o valores tradicionales y medio para conseguir beneficios económicos han sido investigadas por Mejías y Anderson (1988). A un grupo de universitarios y profesionales de origen méjico-americano que reside en el Valle del Río Grande, en el sur de Texas, se les pidió que indicaran en un cuestionario sus actitudes hacia el español en cuanto al valor comunicativo, instrumental, sentimental y cultural. La reacción del grupo hacia estos motivos se puede ver en la tabla 2.5.

Ambos grupos, estudiantes y profesionales, le dan más importancia al uso del español para motivos comunicativos. Esto corresponde a un 45,9 por ciento en cuanto a los tres motivos comunicativos (número 4, 8 y 12 de la lista). Los tres motivos relacionados con los valores tradicionales y culturales (números 3, 7 y 11 de la lista) fueron elegidos por un promedio del 22,6 por ciento de los participantes. En este caso, el grupo estudiantil le dio más importancia a los valores tradicionales (23,5 %) que el grupo profesional (19,6 %). Los tres motivos relacionados con los valores instrumentales (números 2, 6 y 10) fueron los menos apreciados por los participantes, siendo sólo un 13,2 por ciento de la muestra. Los estudiantes (14,0 %) también le dieron más importancia que los profesionales (11,6 %) a este valor. Los motivos sentimentales (números 1, 5 y 9 de la lista) quedaron en tercer lugar, siendo apoyados por un 15,2 por ciento de los participantes de la muestra y aproximándose al porcentaje de los que eligieron los valores instrumentales.

A través del análisis de varianza, se estableció la importancia de algunos factores que influyen en las actitudes hacia el español. En el grupo de estudiantes no se observan relaciones significativas entre los factores demográficos, como la edad, el sexo, la generación y las actitudes hacia el español. En el grupo de profesionales sí hay diferencias en los motivos comunicativos y sentimentales que se pueden atribuir a la edad y la generación. Los estudiantes más jóvenes le dan más importancia al español como representación simbólica de grupo. Por otra parte, los estudiantes de mayor edad y los profesionales jóvenes aprecian el español por su valor comunicativo, como instrumento útil para conseguir metas sociales dentro de la esfera pública. Entre el grupo obrero, los hombres ven el idioma con fines más instrumentales que las mujeres, las cuales

Tabla 2.5. Porcentaje de personas que apoyan los motivos para emplear el español

MOTIVO	ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	PROFESIONALES Y OBREROS	TOTAL
1. Empleo el español para sentirme bien conmigo mismo. (S)	4,2	6,5	5,1
2. Empleo el español porque me ayuda a ganar más dinero en mi trabajo. (I)	8,9	14,1	10,4
3. Empleo el español porque no quiero perder la habilidad de hablar el idioma. (T)	38,4	21,7	32,3
4. Empleo el español porque me gusta escuchar programación en español en la radio y la televisión. (C)	4,2	6,5	5,7
5. Empleo el español porque me da más oportunidades para expresar mis sentimientos. (S)	25,3	34,7	29,3
6. Empleo el español porque me ofrece una educación más amplia. (I)	21,6	18,5	20,9
7. Empleo el español para mantener mis valores tradicionales. (T)	25,3	20,7	23,5
8. Empleo el español porque es necesario para las comunicaciones diarias. (C)	61,6	71,7	65,7
9. Empleo el español porque es una lengua muy bella. (S)	8,4	16,3	10,5
10. Empleo el español para cumplir los requisitos de una educación básica. (I)	11,6	2,2	8,4
11. Empleo el español para transmitírselo a mis hijos. (T)	6,8	16,3	12,2
12. Empleo el español para comunicarme con mis padres, parientes y amigos. (C)	71,6	58,7	66,3

C = Comunicativo I = Instrumental S = Sentimental T = Tradiciones, cultura.

tienden a verlo de una manera más sentimental. Esta diferencia es interesante ya que las mujeres valoran el idioma por lo que es y no por lo que se puede conseguir a través de su uso. Entre el grupo profesional, especialmente aquellos que proceden de familias que han residido en Estados Unidos por varias generaciones, el idioma se ve como un

símbolo cultural, pero los recién llegados no comparten esta actitud. Los profesionales de mayor edad, ven el español con fines instrumentales, o sea, para conseguir logros sociales. La trascendencia de las actitudes hacia el español como instrumento de comunicación, atestigua la importancia de permanecer bilingüe en una zona de los Estados Unidos que es fronteriza con México [24].

CONCEPTO DEL ESPAÑOL

El criterio de lo que es «buen» español, quién lo habla y dónde se habla se ha estudiado recientemente por Ramírez (1990). En este estudio participaron más de 500 adolescentes de 10 localidades de los Estados Unidos, entre ellas dos de California, una de Nuevo México, dos de Texas, una de Illinois, dos de Nueva York, una de Nueva Jersey y una de Florida. De los participantes en la muestra, el 39,3 por ciento eran hijos de madre mejicana, un 21,7 por ciento lo era de madre puertorriqueña, el 9,3 por ciento eran hijos de madre cubana y el resto de otras procedencias de Centro y Suramérica.

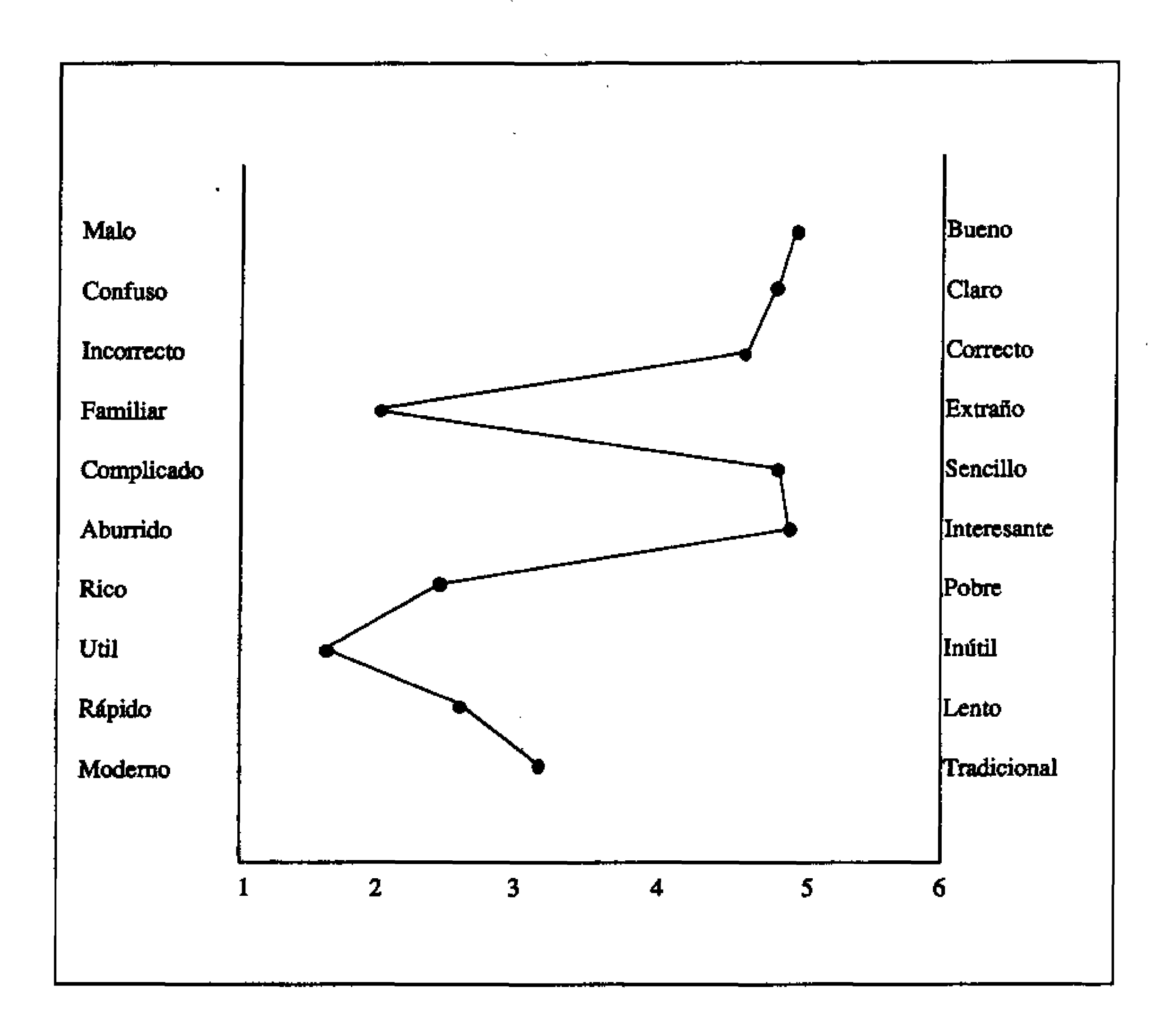
Para evaluar las actitudes del adolescente hispano hacia el español, se le pidió que indicara sus pareceres a través de diez pares de adjetivos bipolares, cada uno de ellos cuantificados con una escala de seis puntos. El promedio de cada par de los diez adjetivos se presenta en la figura 2.7. Como se ve en la figura, las actitudes son positivas, ya que consideran su español «bueno», «claro», «correcto», «familiar», «sencillo», «interesante», «rico», «útil» y más o menos «rápido» y «moderno». A través de un análisis de correlación entre los diez pares de adjetivos, se identificaron dos tipos de español: uno que se puede denominar estándar y otro popular. El adolescente considera que el buen español es correcto (.75), claro (.76), sencillo (.53) e interesante (.50). El español popular, al que se califica de «familiar» tiende a considerarse rico (.36), útil (.39), rápido (.26) y algo moderno (.16). Las características del buen español están asociadas con un mayor uso del idioma al comunicarse con los padres (.44), hermanos (.51), abuelos (.40), compañeros de escuela (.39), trabajo (.29) y recreo (.38). Igualmente,

[24] H. A. Mejías y P. L. Anderson, «Attitudes Toward Use of Spanish on the South Texas Border», *Hispania*, 71 (1988), pp. 401-407.

cuantos más mensajes se reciben en español a través de los medios de comunicación, más favorables son los conceptos relacionados con el buen español. Esto se puede ver con la radio (.33), discos y cintas (.31), televisión (.37), cine (.33) y periódicos (.41). Como se ve, la correlación tiende a ser más alta con los medios de comunicación escritos. Por otra parte, hay una correlación modesta entre un mayor uso del inglés en la comunicación con los padres (.21), hermanos (.21), abuelos (.22), compañeros de escuela (.16), recreo (.14) e iglesia (.14) y las características que están asociadas con el español popular. Esta modesta correlación también se advierte con respecto a qué idioma utilizan las personas cuando se dirigen al adolescente, como es el caso del padre (.16), de la madre (.18), de los hermanos mayores (.20), de los hermanos menores (.16) y de los abuelos (.20). Esta relación también se puede observar en cuanto a los medios de comunicación, ya que el tildar de rápido el español familiar se relaciona con un mayor uso del inglés en la radio (.20), los discos y cintas (.18), la televisión (.19), el cine (.20), los periódicos (.31), las revistas (.30) y los libros (.29). Obsérvese que las correlaciones con los medios de comunicación escritos son más altas que con los auditivos y visuales.

El presente análisis sirve, entre otras cosas, para establecer relaciones entre el uso del español y del inglés en situaciones interpersonales y a través de los medios de comunicación. También nos lleva a un mayor entendimiento del concepto que tienen estos adolescentes de su propio español. Pero aún queda por determinar quién habla buen español, dónde se habla buen español y qué es buen español a juicio de los entrevistados. A través de las respuestas que dieron estos jóvenes a esas interrogantes, vemos más claramente el concepto que tienen del español y hasta qué punto este concepto está moldeado por los medios de comunicación. La respuesta a quién habla buen español incluye personajes del mundo del espectáculo como Julio Iglesias, Miguel Bosé, Roberto Carlos, Plácido Domingo y Lucía Méndez; actores de cine como Ricardo Montalbán, Antonio Aguilar y Pedro Infante; personajes de la televisión como Raúl Velasco, Jacobo Zabludosky e Iris Chacón, figuras políticas como el rey Juan Carlos, Francisco Franco, Henry Cisneros, Miguel de la Madrid, Hernán Badillo y el Papa entre otros; y personas de la familia como la abuela, el tío, la vecina, el mismo estudiante y sus maestros. Las respuestas a dónde se habla buen español suelen estar relacionadas con el país de origen del adolescente o de su familia.

Figura 2.7.
Actitudes del adolescente hispano hacia su propio español



Las procedentes de San Antonio, Laredo, Carson, Chico y Albuquerque tienden a elegir México como el país donde se habla buen español, aunque España se cita con cierta frecuencia; los adolescentes de padres puertorriqueños mencionan Puerto Rico, los costarricenses Costa Rica y los de Miami se refieren a Cuba. Esto se puede interpretar como reflejo de una cierta lealtad lingüística. En algunos casos, el país de origen no va de acuerdo con el personaje escogido ni con el país en el cual se habla buen español, como el caso de un adolescente de padres ecuatorianos que dice que Plácido Domingo es quien habla buen español y España es el país elegido; un dominicano escoge a la mejicana Lucía Méndez como la persona que habla buen español y a España

como país; otros eligen a Julio Iglesias y México, o a Ricardo Montalbán y Costa Rica, o a Julio Iglesias y Argentina, o a Henry Cisneros (alcalde de San Antonio, Texas) y España, o al mejicano Jacobo Zabludosky, locutor del noticiero mejicano *24 horas* que se ve en la televisión hispana en los Estados Unidos y España.

A la pregunta de qué es buen español algunos de estos adolescentes tienden a pensar en las características de la lengua y así responden por ejemplo: «Es saber buena gramática y tener un amplio vocabulario»; o «Es cuando no se mezcla con el inglés»; o «El que se usa en la calle no es buen español, sino el que se usa en la educación»; o «Es el que se entiende fácilmente, hablado correctamente con un vocabulario exquisito, consta de una buena gramática también»; o «Es el español que se habla en España»; o «No es el que hablamos nosotros, pues nosotros hablamos *spanglish*»; o «Es el español que se habla en Costa Rica»; o «Es poder comunicarse con muchos hispanohablantes». Muchos de estos adolescentes piensan que el buen español consiste en tener dominio sobre la lengua, y así responden por ejemplo: «Es poder mantener una conversación y escribirlo bien»; o «Poder comunicarse con otros, empleando correctamente todas las palabras»; o «Es hablarlo ni muy rápido, ni muy lento y sin acento»; o «Hablar claramente y con fluidez»; o «Es poder comunicarse correctamente con los hispanohablantes, bien sean gente educada o analfabeta»; o «Es entender la lengua y vivir en ella». En cuanto a las respuestas que dan a qué es buen español, las mismas corresponden al criterio establecido a través del análisis de correlación, de que el español estándar, distinto del popular (familiar) es claro, correcto, sencillo, interesante y bueno. Se puede observar un criterio que a veces está influido por la persona y a veces por el habla, ya que los cantantes, actores y políticos que mencionan estos adolescentes, hablan y cantan en español pero estas personas hablan y cantan en sus dialectos y se preocupan más en lo que dicen que en cómo lo dicen. Este criterio no corresponde necesariamente a quién habla buen español ya que los cantantes, actores, políticos que mencionan estos adolescentes no responden precisamente al criterio de buen español. Claro está, los medios de comunicación ejercen una influencia grande a través de su gramática visual, ya que a veces quien habla buen español no corresponde con el dónde se habla buen español ni con qué es buen español. El español que causa impacto en estos adolescentes es el que utilizan los cantantes, actores, políticos y locutores

en los medios de comunicación. Pero habría que ver hasta qué punto este fenómeno se repite entre los adolescentes de países hispanohablantes como España, México, Argentina, Costa Rica, etc... para saber si el impacto se produce al mismo nivel. Parece ser que los medios de comunicación, principalmente la televisión, son los que moldean las ideas sobre el español. Aunque los medios de comunicación responden a una sociedad fragmentada, sin embargo, los símbolos visuales y los mensajes verbales emitidos en español en Estados Unidos sirven para unir una población hispana heterogénea. Cubanos, mejicanos, argentinos, puertorriqueños, peruanos, etc... pueden ver por televisión a Julio Iglesias cantando, a Jacobo Zabludosky informando desde México sobre los acontecimientos hispanos y a José Luis Rodríguez actuando en una telenovela, ya estén los televidentes en Albuquerque, Bronx, Laredo, Miami, Chicago u otro lugar, y ello los hace sentirse parte del mundo hispano. Para muchos de estos adolescentes y posiblemente para muchos adultos, los medios de comunicación son las fuentes principales de la cultura y la lengua [25].

La relación entre actitudes lingüísticas hacia el español y la identidad cultural es una preocupación entre grupos hispanos en los Estados Unidos. ¿Hasta qué punto puede ser uno puertorriqueño, cubano, méjico-americano o hispano de otro origen en los Estados Unidos sin hablar español? Attinasi (1979) nos explica en su estudio de actitudes lingüísticas entre la comunidad puertorriqueña de Nueva York, que el inglés es compatible con la cultura puertorriqueña y que el español aún compatible con la cultura (norte)americana, no es necesario para mantener una imagen o definición de ser puertorriqueño. El español es algo deseable e importante pero no esencial. La actitud de que el español no es necesario no implica una asimilación a una América de habla inglesa, ni la pérdida del estilo de vida puertorriqueño, pero lo que sí se va transformando es la lengua y la cultura donde existe una lucha entre símbolos y expresiones. Lo que está en juego es de suma importancia.

Por una parte, la comunidad puede perder la lengua española con sus componentes culturales, especialmente su música, folclore y literatura, lo cual alarma a los poetas intelectuales con una orientación a la tradición puertorriqueña. Por otra parte, la cultura latina dentro del

[25] A. G. Ramírez, *op. cit.*, 1991.

mundo neoyorquino, con su bilingüismo, conexiones a las tradiciones hispánicas y anglosajonas, se presta a una evolución y desarrollo, lo cual puede traer grandes consecuencias para los Estados Unidos y su desarrollo cultural. Todos los idiomas evolucionan y los *nuyoricans* o *nuevorriqueños* con las innovaciones lingüísticas y culturales pueden estar unos pasos adelante de sus hermanos en la isla. Sin embargo, hay un riesgo en esta situación de estar entre dos lenguas, dos culturas y ser extranjero en los dos mundos. El vivir una vida con dos lenguas y dos culturas no es una aberración en la historia del hombre, ni en la realidad de muchos habitantes de la Tierra. Lo que sí puede limitar es el ser bilingüe a un nivel bajo o con escasos recursos lingüísticos en ambas lenguas, lo cual aísla al hablante de un contacto con personas fuera del grupo inmediato. El ser bilingüe y alternar códigos no presenta ningún riesgo para la cultura puertorriqueña ya que muchos individuos son biculturales y pueden participar en su mundo etnolingüístico y en lo que les ofrece la cultura norteamericana. Esto puede corresponder a todos esos casos de individuos que son judíos sin hablar hebreo, italianos sin hablar italiano, griegos sin hablar griego, chinos que no hablan chino, o sea la identidad cultural no siempre está unida al idioma. El ser hispano en los Estados Unidos puede estar determinado por el lugar de nacimiento, el apellido, o la procedencia de los padres y en muchos casos por el hecho de poder hablar español [26].

[26] J. Attinasi, *op. cit.*; J. Flores, J. Attinasi y P. Pedraza, «La Carreta Made a U-Turn: Puerto Rican Language and Culture in the United States», *Daedalus*, 1991, pp. 193-217; P. Pedraza, *op. cit.*, 1985.

Figura 2.8. Actitudes lingüísticas entre estudiantes [27]

Un estudiante de California

— Y ustedes, ¿qué hablaban en la casa?
— Español, mi mamá me hablaba español. Y no hablaba nada más. Si le hablaba en inglés, no me contestaba. Me dijo, me *decía*, «ésta es mi casa, en mi casa se habla español y eso es todo». Y *de primero* cuando era joven, pensaba, que; ¿está loca o qué? Porque ya estaba, me estaban *agringando la sistema* y...
— ¿En la escuela?
— *Yeah.* ¿Por qué no habla esta mujer en inglés? ¿Por qué se enoja tanto si hablo en inglés? y luego yo empecé a entenderlo, porque, porque era la única cosa que teníamos, *la idioma*, y ya puedo decir que se *aventó* mi mamá por eso pero por lo otro, fue *culpa mía de no aprender* más por no poder como se dice, apreciar *la idioma* hasta que ya entré al colegio.

Un estudiante de Texas

— *Semos* la nueva generación, el movimiento, la nueva inspiración de nuestra gente. Nosotros, *de'* que nuestros padres vinieron *pa cá*, a los Estados Unidos después de la revolución, *este*, se presentaron todos aquí como en el sur de Texas, en todo el *Southwest, hast California* y *este*... ellos vinieron, vinieron a..., muchos a buscar trabajo, muchos *nomás este* por buscar otra, otra buena vida y nosotros, nosotros *semos* el, los hijos de esa gente y ellos son nuestros *forefathers*, ellos son nuestros padres, ellos son la generación vieja y, y, nosotros, *este*... como en los barrios, en, en las comunidades donde hemos vivido nosotros aquí, hemos este, *combináo* como, como el estilo americano y el estilo mejicano y hemos hecho un estilo que es *nomás* de nosotros, que es el chicano, *and* lo vemos en nuestra lengua, lo vemos en... en como cuando nosotros hablamos en chicano, nosotros este... tenemos más, más este, más *feeling* que hablar en el *standard* porque nosotros *asina* nos criamos con, con esa lengua que inventamos nosotros, y *asina* nos criamos y *asina* sufrimos y *asina* lloramos y *asina* jugamos y *asina dicemos* chistes y por eso es que esa lengua es, *you know, it's our feelings, asina* es como nos hemos criado, hablando así, *yo'toy* hablando de esta generación nueva, los chicanos.
Dicen que no es español, dicen que está muy *americanada* que *it's too americanized* esta, esta lengua *de nosotros*, en las palabras que muchos dicen que no pronunciamos bien, o que no deletreamos bien. La cosa es que la deletreamos *al estilo de nosotros y al cambio de nosotros.* Y por eso que la, la comunicación que tenemos nosotros con *our peers* son *este*... Por eso nos dicen, estos muchachos no hablan correcto español, ¿cómo les vamos a enseñar? Y no hablan correcto inglés. Por eso muchos *papases* reaccionan y dicen *pos, chihuahua*, le voy a tener que enseñar inglés a mi *chamaco nomás pa* que la haga en la *escuria* pero la cosa es que ni sabemos el inglés bien, ni ellos saben el chicano bien...

[27] R. Sánchez, *op. cit.*, 1983, pp. 179-180.

Figura 2.9. Preocupaciones lingüísticas [28]

L: Éste es uno de mis hijos. ¡ay! ¡Estos muchachos que no saben ni saludar!

C: ¡Pero qué grande! Porque yo le *conocí* a uno *chiquito* el otro día. ¿Se acuerda?

L: Sí. El niño *chiquito* tiene siete años y tengo otro de dieciséis años.

C: Es como el hijo mío, *él*. ¿Qué edad tiene *él*?

L: *Él* ya los diecinueve.

C: ¡Ah, no! El mío tiene quince. Pero *se ve* alto así como él.

L: Sí, pues. Si el otro que tengo también tiene, anda en dieciséis y está, casi está igual *no más*.

C: ¿Y *él* habla español también, o no?

L: Pues, sí hablan. *Batallan* mucho. Yo no sé, yo no les *hablao*.

C: ¿Ud. les habla en inglés a ellos?

L: No, no, no. No sé. No sé hablar inglés.

C: Puro español *no más*.

L: Puro español. Y ellos, bueno sí, tratan de hablar. Pero no, lo empiezan a tartamudear mucho y ya no pueden. Las muchachas mayores sí son las que hablan *poquito más bien* español, pero ellos no, y el *chiquito* también.

C: Así es que nunca pueden conversar mucho, entonces.

L: Pues en, en español no. No, no, no, no pueden mucho.

C: Ellos le hablan en inglés a Ud. y Ud. les contesta en...

L: En español, sí. Entran y me piden así, o entran pidiendo cualquier cosa y ya yo les *digo* en español. O los oigo que anda uno con el otro «*Que no has visto* esto y *que no has visto l'otro*». Y yo los oigo ¿Verdad? y ya les digo «Allá está en tal parte». Y ya, ellos van. Así ¿Verdad? Pero, es que a los más mayores, mi esposo no los dejaba hablar inglés en la casa: «No. *Pa'* que aprendan inglés en la escuela o afuera. Aquí tienen que hablar español *pa'* que aprendan de todo». No, no quisieron. No, es que siempre andan jugando *¿Verdada?* y luego ya se crían más hermanitos y todos ellos hablan unos con *los*, con el otro aquí también en inglés...

C: Entrevistador L: Una madre de 53 años de edad

[28] C. Silva-Corvalán, «Subject expression and placement in Mexican-American Spanish», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects,* Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1982, p. 99.

Capítulo III

DESENVOLVIMIENTO LINGÜÍSTICO Y BILINGÜISMO

ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

A pesar del creciente interés que ha habido en las últimas dos décadas por el estudio de la adquisición del español entre la población infantil, hay pocos estudios relacionados con el tema, tanto en Estados Unidos como en otros países de habla hispana. De los pocos trabajos que se han hecho sobre el desarrollo sintáctico entre niños monolingües de habla hispana, contamos con la investigación de Gili Gaya (1972), que observó el desarrollo lingüístico entre niños puertorriqueños en los niveles de preescolar, primero y cuarto grado, explicando cómo se usan las conjunciones (para que, porque, cuando, como y aunque) para establecer oraciones. Echeverría (1975) investiga el desarrollo de cláusulas relativas entre niños chilenos de seis a diez años de edad. Prestó especial atención a las oraciones en las cuales el sustantivo de la cláusula principal era a su vez el sujeto de la cláusula subordinada en forma de pronombre (el niño, que empujó a la niña cayó al suelo) y otros casos en los que el sujeto de la cláusula principal y de la cláusula subordinada corresponde a dos distintas formas nominales (el payaso que saludó Susana salió corriendo). A la vista de los resultados, llegó a la conclusión de que los niños tenían problemas de comprensión de los dos tipos de subordinación relativa, siendo más difícil la comprensión del segundo caso que la del primero. Echeverría también investigó la comprensión de los tipos de cláusulas con subordinación sustantiva. En este estudio quería ver si la «regla del más próximo» afectaba la comprensión de este tipo de oraciones. En un caso hay expresiones donde se emplea el subjuntivo (Charlie le dijo a Lucy que le comprara un he-

lado) y en el otro caso se usa el condicional (Charlie le dijo a Lucy que le compraría un helado). Concluyó que los niños chilenos ya habían adquirido las formas de decir + subjuntivo antes que las formas de decir + condicional, lo cual indicaba un orden de adquisición. En un tercer estudio, (Blake, 1980) que se llevó a cabo en la ciudad de México entre niños de cuatro a doce años de edad, se estudió el modo indicativo y subjuntivo además de las cláusulas adverbiales, adjetivales y nominales [1].

Uno de los estudios principales de los que se han llevado a cabo en los Estados Unidos entre niños hispanoparlantes, ha sido el de González (1975). Este estudio se realizó para establecer algunas normas en la adquisición de estructuras gramaticales entre niños tejanos de dos a cinco años de edad. Uno de los intereses especiales del estudio fue describir la adquisición del sistema verbal. La tabla 3.1 ofrece un resumen de la adquisición del sistema verbal. Según los datos, sólo el presente de indicativo lo emplean los niños de 2,0 años de edad. El pretérito de indicativo, el presente progresivo y el futuro perifrástico lo emplean los niños desde la edad de 2,6 años. El imperfecto de indicativo, el pasado progresivo, el pretérito perfecto y el presente de subjuntivo se usan hasta cierto nivel a la edad de 2,6 pero no se emplean consistentemente. A la edad de 2,9 años, las formas de andar + forma progresiva entran en uso. El uso del presente del subjuntivo se establece a la edad de 3,0 y otros cuatro tiempos hacen su aparición (condicional, ir + *ndo*, presente perfecto y el imperfecto del subjuntivo). A los 3,0 años ya se ve el uso del futuro progresivo, principalmente a través del futuro perifrástico y además se establece el uso del imperfecto de indicativo. Cerca de los 4 años de edad se incorpora el uso del pasado progresivo y del *andar* progresivo. La forma de futuro conjugado aparece escasamente a esta edad. Los niños de cuatro años y medio parece que dominan el uso del *-ndo* y empiezan a utilizar las formas del pasado perfecto de subjuntivo.

[1] S. Gili Gaya, *Estudios de lenguaje infantil*, Bibliograf, Barcelona, 1972; M. Sergio Echeverría, *Late Stages in the Acquisition of Spanish Syntax*, tesis inédita de Ph.D., University of Washington, 1975; R. J. Blake, *The Acquisition of Mood Selection among Spanish-speaking Children: Ages 4 to 12*, tesis inédita de Ph.D., University of Texas, Austin, 1980.

Tabla 3.1. Resumen de la adquisición del sistema verbal entre niños tejanos de 2 a 6 años de edad

ASPECTOS VERBALES	EDAD									
	2;0	2;6	2;9	3;0	3;3	3;6	4;0	4;6	5;0	6;0
Presente de indicativo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Pretérito de indicativo	NF	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Imperfecto de indicativo	–	NF	NF	NF	F	F	F	F	F	F
Condicional	–	–	–	NF	–	F–	–	NF	–	NF
Presente progresivo	–	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Pasado progresivo	–	NF	NF	NF	NF	NF	F	F	F	F
Futuro progresivo	–	–	–	–	NF	–	–	–	–	?
Andar+forma progresiva	–	–	NF	NF	–	NF	F	F	F	?
Ir+-ndo	–	–	–	NF	NF	NF	NF	F	NF	?
Presente perfecto	–	–	–	NF	–	–	NF	–	NF	F
Pasado perfecto	–	NF	NF	–	–	–	NF	NF	–	NF
Presente de subjuntivo	–	NF	NF	F	F	NF	F	F	F	F
Pasado de subjuntivo	–	–	–	NF	NF	NF	NF	F	NF	NF
Futuro perifrástico	–	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Futuro conjugado	–	–	–	–	–	–	NF	NF	–	NF
Pretérito Pluscuamperfecto de subjuntivo	–	–	–	–	–	–	–	NF	–	NF

F = Fijado a esta edad NF = No fijado a esta edad – = No aparece a esta edad
? = No se observa en los datos recogidos.

Al establecer el orden de aparición de algunas formas verbales, surgen una serie de problemas relacionados con el contexto en el cual estas formas verbales se emplean y en los procedimientos que se utilizan para conseguir el uso de los tiempos compuestos. Si se le hace al niño la pregunta «¿Qué has hecho?» para obtener la forma «he jugado / visto televisión / comido un helado», el niño puede responder:

«jugué» (pretérito), «jugaba» (imperfecto)

«ver la televisión» (infinitivo)

«comer un helado» (infinitivo), «comí un helado» (pretérito)

«comía un helado» (imperfecto), «he comido un helado» (presente perfecto)

«estaba comiendo un helado» (pasado progresivo)

En cuanto a la clase de estructuras sintácticas, el número de diferentes formas sintácticas que se registran aumenta a 13 a la edad de 2,0 años, a 21 a la edad de 2,6 años y a 30 a los 2,9 años de edad. A la edad de 3,0 años, se pueden notar 33 estructuras sintácticas y a los 4,6 años se registran 38 estructuras gramaticales diferentes. La frecuencia con que se usan seis estructuras gramaticales distintas se representa en las figuras 3.1 a 3.6. Estas estructuras corresponden a los siguientes patrones gramaticales:

1. (Sujeto) - Verbo - Objeto Directo - (Adverbio)
   (Yo) Quiero comer carne (ahora).
2. (Sujeto) - Pronombre Reflexivo - Verbo - Objeto Directo - Adverbio.
   (Yo) me lavé la cara ayer.
3. (Sujeto) - Pronombre de Objeto Directo - Verbo - (Adverbio)
   (Tú) lo haces (bien).
4. (Sujeto) - Pronombre Reflexivo - Pronombre de Objeto Directo-Verbo
   Él se la come (manzana).
5. (Sujeto) - Pronombre de Objeto Indirecto - Verbo - Objeto Directo.
   (Él) le trajo un ramo de flores.
6. (Sujeto) - Pronombre de Objeto Indirecto - Pronombre de Objeto Directo - Verbo - (Adverbio)
   Carlos se lo dijo (la semana pasada).

Las figuras 3.1 a 3.6 representan el uso relativo de cada una de las estructuras gramaticales según la edad. Esta frecuencia está basada en el uso de 1 a 3 posibilidades por cada uno de los tres niños de cada edad, lo que da lugar a una posibilidad a una frecuencia total de 9 ocurrencias. La cuantificación de los datos de esta forma facilita la observación de diferencias a nivel de individuo dentro de y entre grupos. La estructura 1, como se puede observar, se emplea por casi todos los niños de la edad de 2,9. La estructura 2 se adquiere en una forma progresiva y no se establece su uso entre todos los niños hasta la edad de 6 años. La estructura 3 se adquiere a la edad de 3,6 años, de un modo semejante a la estructura 5. La estructura 4, sin embargo, aún entre los niños de 6 años de edad no parece que se adquiera completamente. La estructura 6 se presta a un patrón de adquisición muy interesante, ya

que la domina hasta cierto punto el grupo de 2,6 años, pero los de 3,0 no la emplean en absoluto y más adelante los niños de 4,6 años la dominan con la misma destreza que los de 6 años. Esto puede estar relacionado con las características lingüísticas y circunstancias particulares de los niños que tomaron parte en el estudio, ya que el estudio no era longitudinal sino que se contrastaban grupos de distintas edades.

En esta muestra de niños, el uso de cláusulas relativas se empieza a desarrollar a la edad de 2,6 lo mismo ocurre con las cláusulas nominales que se emplean como objeto directo. Las cláusulas adverbiales empleadas para indicar lugar aparecen a la edad de 2,9 y las oraciones con cláusulas condicionales que comienzan con *si*, se observan a la edad de 3,0 años. Las cláusulas adverbiales temporales aparecen a los 3,0 años lo mismo que las cláusulas nominales que se emplean como predicativos.

La manera de expresar negación empieza a los 2,0 años con el «no». A la edad de 2,6 años ya se observan negaciones con «nada» y a los 2,9 años de edad se añade «ni», «nadie», «tampoco» y «nunca». Todas las formas para expresar negación se pueden observar a la edad de 3,6 años y para los 4,0 años se añade la forma, «ningún».

Las palabras interrogativas «qué», «dónde», «quién» se emplean desde la edad de 2,0 años. A la edad de 2,6 se emplean las formas interrogativas como «para qué», «cuándo», «por qué» y «cómo». Las formas «cuál», «de quién» y «con quién» se emplean a la edad de 2,9 y a la edad de 3,3 años hacen su aparición las coletillas (a que sí, ¿vas a ir a la tienda? a que no) y para la edad de 4,6 aparecen las formas «de qué» y «cuántas» en oraciones completas.

El imperativo se usa ya a los 2,0 años de edad; éste consiste en el verbo solamente y el verbo + pronombre de objeto directo. El verbo + pronombre de objeto indirecto y verbo + pronombre reflexivo se observan a los 2,6 años de edad. A estas edades se ve el uso de mandatos en forma negativa. El uso de mandatos indirectos aparece a la edad de 3,3 años [2].

En otro estudio que se realizó con niños bilingües de cinco años de edad en Nuevo México, que procedían de zonas urbana y rural,

[2] G. González, «The Acquisition of Grammatical Structures by Mexican American Children», en E. Hernández-Chávez, A. D. Cohen y A. F. Beltramo, eds., *El lenguaje de los Chicanos*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975, pp. 220-237.

Figura 3.1 (Sujeto) - Verbo - Objeto Directo - (Adverbio)

Frecuencia Total

Edades



Figura 3.2 (Sujeto) - Pronombre Reflexivo - Verbo - Objeto Directo - Adverbio

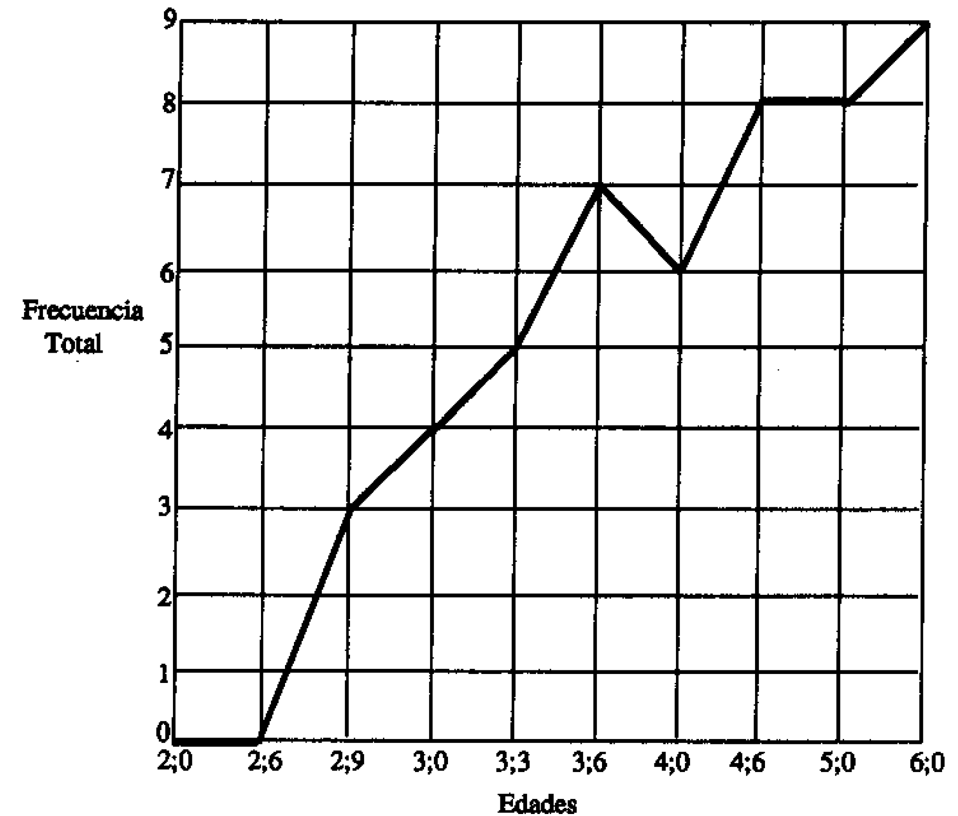


Figura 3.3 (Sujeto) Pronombre de Objeto Directo - Verbo (Adverbio)

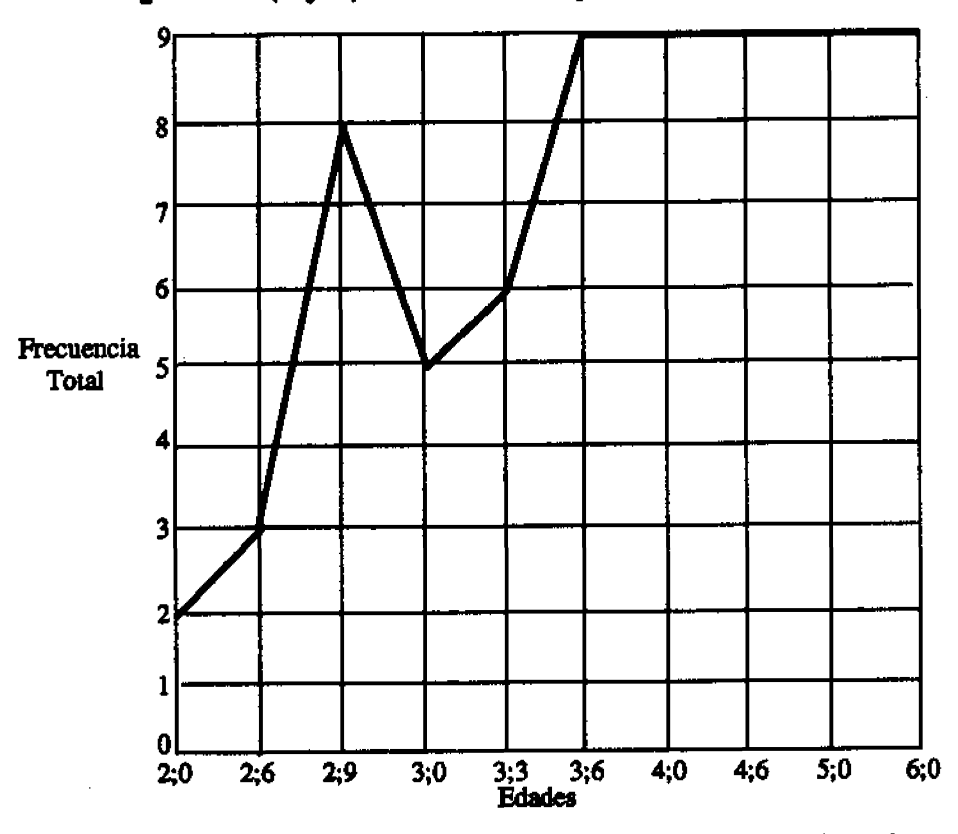


Figura 3.4 (Sujeto) - Pronombre Reflexivo - Pronombre de Objeto Directo - Verbo

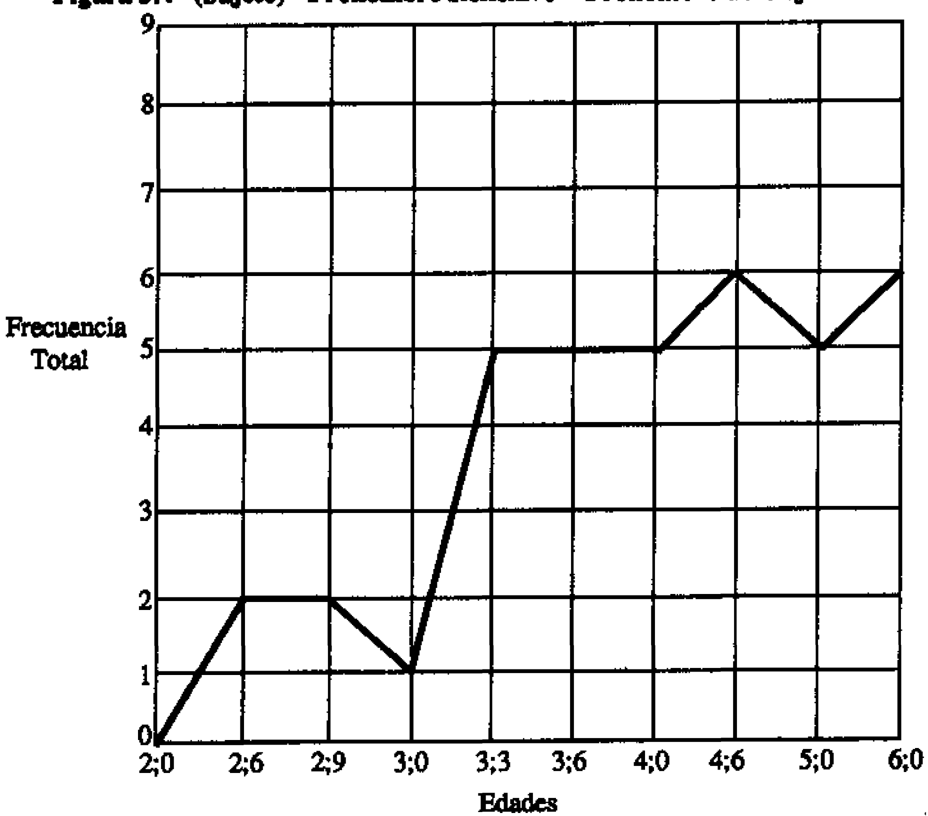


Figura 3.5 (Sujeto) - Pronombre de Objeto Indirecto - Verbo - Objeto Directo

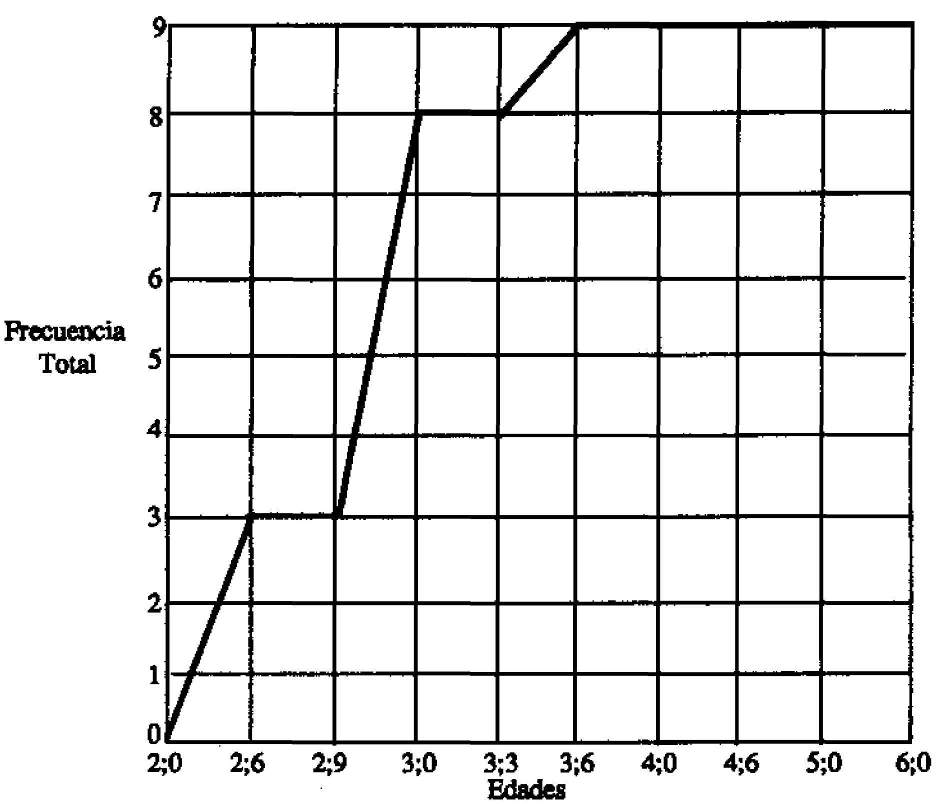
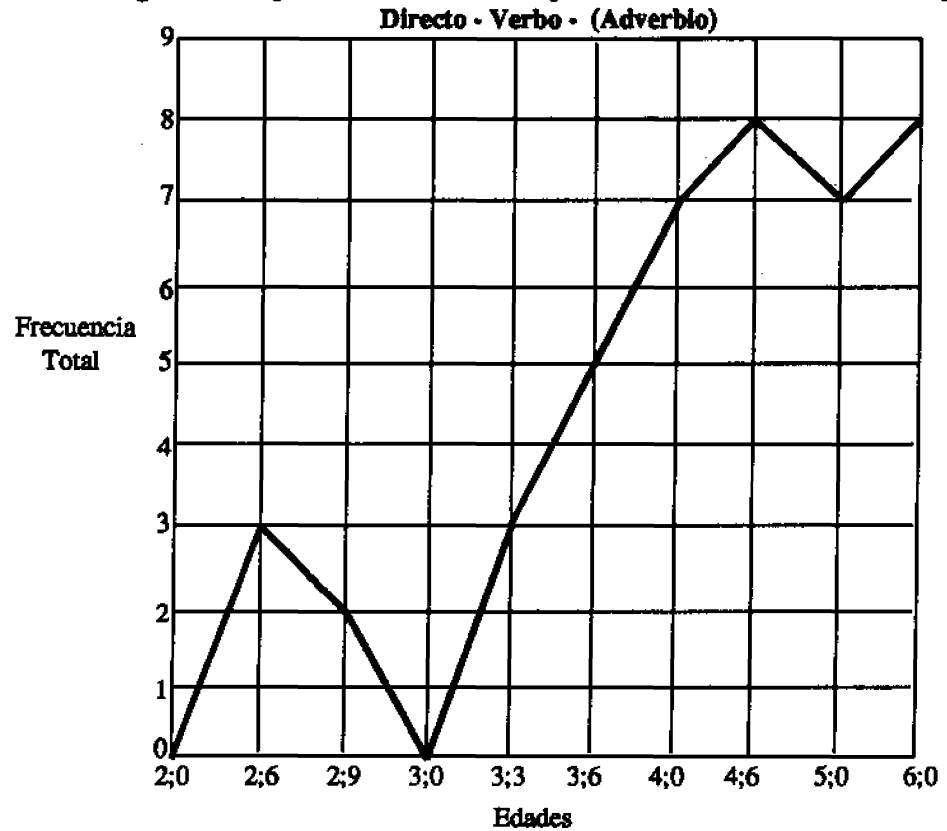


Figura 3.6 Sujeto - Pronombre de Objeta Indirecto - Pronombre de Objeto Directo - Verbo - (Adverbio)



Brisk (1972) estudió el uso de estructuras coordinadas y subordinadas. En este estudio, notó diferencias entre los niños de procedencia rural y urbana. Los niños de zonas rurales empleaban las cláusulas nominales como objeto directo, utilizando formas como «que», «donde», «como» y «cuando» después de los verbos como «querer», «decir» y «saber». Estas formas ocurrían con menor frecuencia entre los niños de zonas urbanas. Cuando Brisk intentó establecer el uso de cláusulas nominales después de «querer», en un contexto como «*mi mamá* quiere que yo vaya», el niño repite esta frase cambiando el verbo en modo subjuntivo de la cláusula dependiente, a una forma infinitiva como «mi mamá quiere ir». También obserbó que las cláusulas nominales en función de sujeto de verbos impersonales, como «parecer» y «ser» no se usaban entre los niños de procedencia urbana y apenas entre los de procedencia rural. Las cláusulas relativas se empleaban escasamente entre los niños de ambas procedencias, siendo sólo el pronombre relativo «que» el que aparecía en este tipo de cláusulas, y aun en esos casos no se usaba gramaticalmente, como en el caso «*mira que yo tengo*» y «*la Julia* tiene *la baby* todavía *agarra la* botella». Las cláusulas adverbiales aunque muy numerosas se introducían solamente con un número limitado de formas, «cuando», «*pa' que*» y «si» y el «si» lo usaban sólo los niños de zona urbana. En la formación de oraciones complejas entre estos niños, el uso de estructuras subordinadas era limitado y estaba en proceso de desarrollo [3].

En California se realizaron dos estudios entre niños méjico-americanos que acudían a escuelas elementales. Estos dos estudios tenían como fin investigar el desarrollo sintáctico en español a la vez que los niños estudiaban en escuelas bilingües. McKay (1975) no encontró grandes cambios en el español entre estos niños del primer grado al cuarto, en cuanto la complejidad de las estructuras sintácticas y cláusulas nominales, adjetivas y adverbiales. El único crecimiento se limitaba al incremento de número de cláusulas adverbiales y este crecimiento se relacionaba más con el uso de las cláusulas adverbiales temporales y causales que con las cláusulas adverbiales de lugar. McKay explica este es-

[3] M. E. Brisk, *The Spanish Syntax on the Pre-school Spanish American: The Case of New Mexico Fiye-year-old Children*, tesis inédita de Ph.D., University of New Mexico, 1972.

caso desarrollo lingüístico como consecuencia de las habilidades gramaticales que ya tenían los niños cuando llegaron a la escuela. Por otra parte, la escuela misma no exigía un español más complejo que éste, pues lo que se pretendía era que el estudiante desarrollara más un inglés académico para cumplir los requisitos escolares [4].

Merino (1976) investigó el efecto de escolarización en la producción y comprensión de diversas estructuras sintácticas como el uso del subjuntivo, condicionales, y relativos en oraciones complejas. Este estudio se llevó a cabo con niños de cinco a once años de edad, desde párvulos al cuarto grado. En cuanto al nivel de comprensión de las distintas estructuras gramaticales, Merino observó un desarrollo incremental en el cual los niños de mayor edad eran capaces de mayor comprensión que los menores, pero esta diferencia no era significativa desde el punto de vista estadístico. La comprensión de formas gramaticales en las que se usaba el subjuntivo fue la categoría más difícil para estos niños. Las diferencias en la producción de estructuras que empleaban el subjuntivo, sí que era significativa entre estos niños, lo cual reflejaba un desarrollo lingüístico conforme al grado escolar. El uso de cláusulas relativas fue dificultoso, especialmente entre los niños de párvulos y menos problemático para los niños del segundo grado en adelante. El uso de formas condicionales resultó tan dificultoso como el empleo del subjuntivo. Aunque se notaron diferencias en el uso de condicionales a través de los grados, había estudiantes en los grados tercero y cuarto, que aún tenían problemas con el uso de estructuras que contenían estas formas verbales. Entre los estudiantes de cuarto grado se podía observar un deterioro en el uso de estas estructuras, tal vez marcando el comienzo de una pérdida del español a favor de un crecimiento del inglés [5].

Floyd (1990) ha llegado a la conclusión de que dada la escasez de estudios sobre la adquisición del español entre niños hispanos, ya sea en contextos monolingües o bilingües, es difícil establecer generalizaciones, debido a las distintas metodologías empleadas por los investigadores y por la falta de sistematización en la aproximación al tema.

[4] M. McKay, *Spoken Spanish of Mexican American Children: A monolingual and Bilingual School Program*, tesis inédita de Ph.D., Standord University, 1975.

[5] B. J. Merino, *Language Acquisition in Bilingual Children: Aspects of Syntactic Development in English and Spanish by Chicano Children in Grades K-4*, tesis inédita de Ph.D., Stanford University, 1976.

Lo que sí está claro es que hay un desarrollo lingüístico entre estos niños, cuyas edades oscilan entre los dos y los diez años en cuanto al uso de oraciones compuestas. Parece ser que ni los niños bilingües ni los monolingües de diez años de edad han adquirido el repertorio lingüístico para expresar relaciones semánticas y sintácticas que forman parte del sistema de subordinación empleado generalmente por los adultos. Estos datos nos indican que el uso de cláusulas nominales se desarrolla de acuerdo con las funciones gramaticales que se representan dentro de las oraciones compuestas. El uso de las cláusulas adverbiales también se ve influido por el desarrollo de categorías semánticas que representan, por ejemplo, las estructuras adverbiales, como lo temporal y lo concesivo [6].

Bilingüismo infantil

El desarrollo del bilingüismo a nivel de individuo se puede estudiar dentro del ambiente sociolingüístico en que se encuentra, como puede ser el uso de los dos idiomas en casa, los patrones de interacción con distintas personas o grupos y las funciones comunicativas que cumplen los dos idiomas en la sociedad. Las diferencias del desarrollo lingüístico entre bilingües, normalmente se explican en la manera como se aprenden los dos idiomas: simultánea o consecutivamente. En el caso del bilingüismo simultáneo, el niño se ve rodeado de ambos idiomas desde la infancia. Esto puede ser debido a la situación familiar (un padre hablando inglés y otro español) o debido a ambientes con distintos idiomas (español en casa e inglés en la vecindad, escuela, etc...). En el caso del bilingüismo consecutivo, el niño desarrolla un cierto nivel de competencia en su primer idioma antes de verse expuesto al segundo idioma. El encuentro con la segunda lengua puede ocurrir a una edad temprana (cuando el niño comienza a ir a la escuela) o a una edad más avanzada (aprendiendo español en la escuela secundaria como una asignatura). Los investigadores que se han dedicado a estudiar el bilingüismo simultáneo han llegado a la conclusión de que el proceso de adqui-

[6] M. B. Floyd, «Sentence Complexity and Clause Subordination in Children's Spanish», *Hispania*, 73 (1990), pp. 488-497.

sición de dos idiomas no difiere mucho de la adquisición de un idioma, teniendo en cuenta que el niño emplea sólo un sistema de reglas para procesar los dos idiomas que le rodean. La mezcla de los dos idiomas durante la primera etapa de adquisición después pasa por un período de interferencia, en el cual el niño empieza a diferenciar palabras y estructuras gramaticales, dándose cuenta de la equivalencia entre las palabras y por lo tanto empieza a traducir de un idioma al otro. En la tercera etapa separa los dos sistemas lingüísticos a niveles de léxico y de sintaxis, existiendo aún cierta mezcla e interferencia de un idioma al otro. En esta etapa, el niño también emplea un idioma u otro según el interlocutor y las funciones que generalmente se cumplen en cada uno de los dos idiomas [7].

El trabajo de Padilla y Lindholm (1982) sirve para ilustrar como los niños bilingües, «en inglés y en español», adquieren el uso de formas interrogativas, negativas y posesivas en ambos idiomas. El desarrollo del sistema interrogativo en inglés corresponde a tres etapas, mientras que en español se puede explicar en sólo dos etapas. Los niños bilingües que participaron en el estudio tenían de 2,0 a 6,4 años de edad, con un dominio equivalente en los dos idiomas, y que pertenecían a familias obreras de origen mejicano. Algunos ejemplos de las estructuras interrogativas en inglés y español, que corresponden a las distintas etapas del proceso de adquisición en ambos idiomas, se incluyen aquí:

Etapa	Inglés	Español
I	*What that? / Where gun?*	¿Qué pasó acá? / ¿Quién es?
	Where he go? / Where it go?	¿Dónde está el otro? / ¿Cuál?
	What's that? / ¿Who's in there?	¿Ésta? / ¿Aquí?
	Cows ↑ / *Right here* ↑ / *Want it* ↑	Este pescado ↑ / Esta es tuya ↑
II	*Where I put it?*	¿Adónde vamos?
	What you got?	
	Why he like that?	Hoy, ¿con quién puedo hacer algo?

[7] A. G. Ramírez, *Bilingualism Through Schooling*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1985, pp. 64-74.

	Who are these fall in the water here? *She's a girl or boy* ↑ *Wanta use telephone* ↑	¿A cuánto está? ¿Cuál hombre? Ese es su carro ↑ Este es su libro ↑ Mañana, vas a venir ↑
III	*Where should I put this?* *Why don't you play with this?* *Whose is this?* *What are you planning to do?* *How could you do something like that?* *Can I do it first, Kathy?* *Do you know what I'm gonna make?*	

La adquisición de las formas interrogativas en inglés parece que es más lenta que en español, tal vez porque en español no hay que especificar el nombre con el verbo. El inglés requiere el uso de formas auxiliares (*do, did, could, would, should, will, shall*) las cuales no son necesarias en el español.

La adquisición de formas negativas es semejante al desarrollo en español en cuanto a las tres etapas:

Etapa	Inglés	Español
I	*No* *Kitty no*	No *Ete* no
II	*No go in here* *Don't want to* *He's no talking like that* *Nobody / Nothing*	No me gusta No me *puches* porque te pego Él no vive Tú no *quiere a comer*
III	*My mother doesn't let me* *You don't have to told me that* *I can't even see that* *I'm not gonna make nothing* *There was nothing else*	Nadie juega conmigo Yo no falto nada Yo no, nunca he ido No hay nadie allí Yo tampoco

En la primera etapa el uso del «no» aislado o en combinación con un núcleo se utiliza en ambos idiomas para negar. En la segunda etapa los elementos negativos en el inglés incluyen «*can't*», «*don't*» «*not*» y el «no» en el español. En ambos idiomas se incorpora el elemento negativo dentro de la oración, lo cual implica el uso de ciertas reglas transformacionales. En la tercera etapa se ve la influencia en el inglés del sistema de negación español el cual admite más de una negación en la misma frase («*I'm not gonna make nothing*», del español «No voy a hacer nada»). En esta tercera etapa el español adquiere más formas para negar, como «nadie», «nunca», «tampoco», y «ningún» y en el inglés se incorporan las formas auxiliares, como «*couldn't*», «*doesn't*», «*wouldn't*».

La adquisición de elementos para indicar posesión es similar en ambos idiomas en las dos etapas. Esto se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

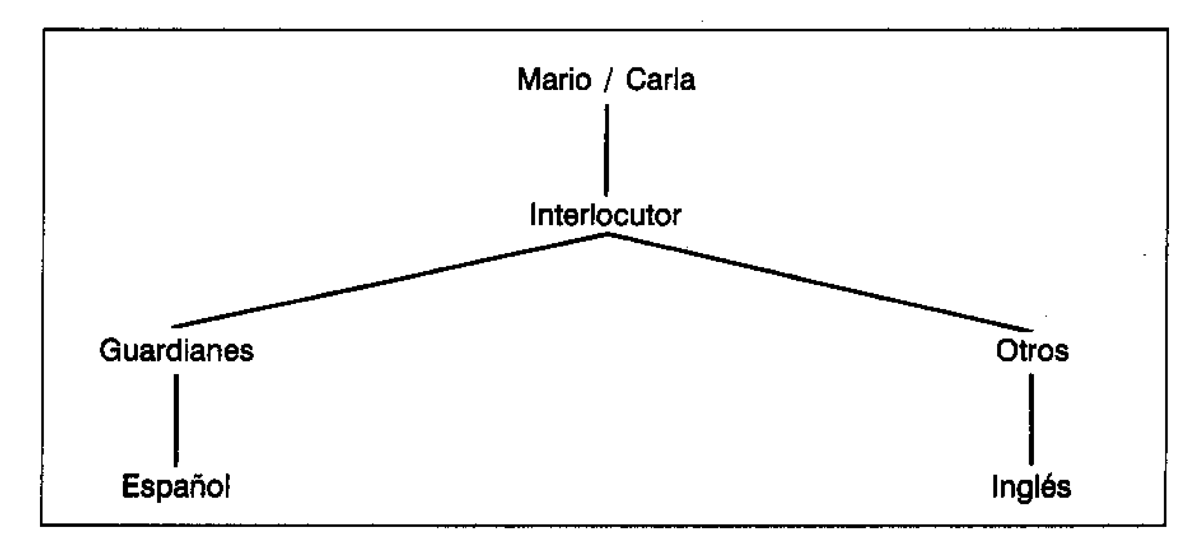
Etapa	Inglés	Español
I	*The train mine*	Es mío
	Your hand on it	Son tuyas
	What's your name?	¿Dónde está mi sombrero?
	It's her fire	Estos son mis amigos
	Our playground	¿Es tuyo el tren?
II	*Those are mine*	Son de mi mamá
	It's not theirs	La mano de Plu
	It's a monkey's tail	A la oficina del doctor
	The leg of the grandma	¿De quién es?
	Here comes a friend of them	Una es de mi hermana
	Who does this belong to?	Son del pato
	They belong to me	¿Dónde están las patas de la abuelita?

Las estructuras posesivas se adquieren en ambos idiomas de un modo paralelo. En español hay varias formas posesivas para indicar pertenencia (mi / mío, el mío, tu / tuyo, el tuyo, su / suyo, el suyo). El inglés tiene dos formas para expresar posesión «*of*» y «*-'s*» que son equi-

valentes a la forma «de» del español. Estas diferencias no parecen crear confusión entre estos niños bilingües [8].

En el desarrollo lingüístico entre niños bilingües también tienen importancia «el dónde» y «con quién» se emplea un idioma u otro. Este desarrollo de una conciencia sociolingüística ha sido estudiado por Fantini (1978) en un trabajo longitudinal con dos niños bilingües desde que hacieron hasta la edad de cinco años (Carla) en el caso de uno de ellos y de nueve (Mario) en el caso del otro. Desde una temprana edad, los dos niños empezaron a utilizar los idiomas en relación con las personas que les rodeaban en el ambiente inmediato. A medida que las habilidades lingüísticas se iban desarrollando, empezaban a figurar otros factores relacionados con los interlocutores, como eran el grado de intimidad, la apariencia física, los papeles que desempeñaban en la sociedad, los estilos de habla en cuanto alternancia de códigos y la presencia de otros oyentes. La elección de un idioma u otro se puede esquematizar en tres etapas. En la primera, la diferenciación en el uso de un idioma u otro se limitaba a utilizar el español con los padres y guardianes y el inglés con otras personas, todo ello dentro del hogar (fig. 3.7).

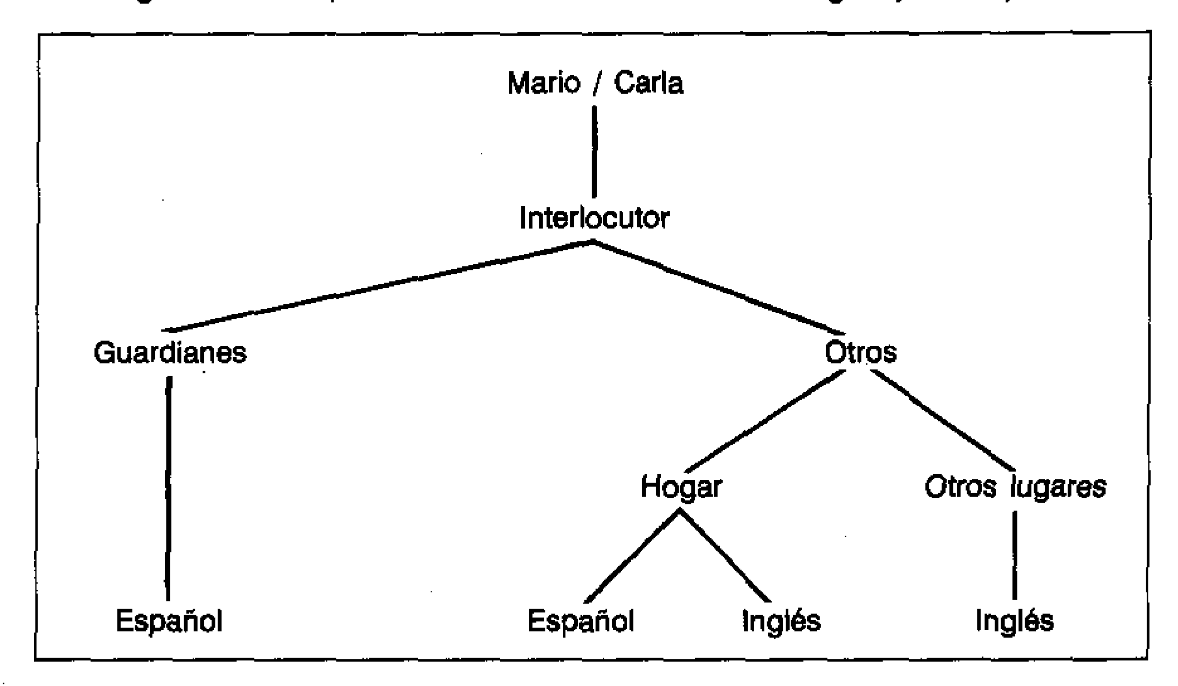
Figura 3.7. Etapa I: Diferenciación en el uso del inglés y del español



[8] A. M. Padilla y K. J. Lindholm, «Development of Interrogative, Negative, and Possessive Forms in the Speech of Young Spanish / English Bilinguals», en J. A. Fishman y G. D. Keller, eds., *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States.* Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, pp. 421.445.

En la segunda etapa la localidad, ya sea la casa o el mundo fuera de la casa, es uno de los factores importantes además de las personas que se encuentran en estos lugares. Esta etapa se puede ilustrar de la siguiente manera (fig. 3.8).

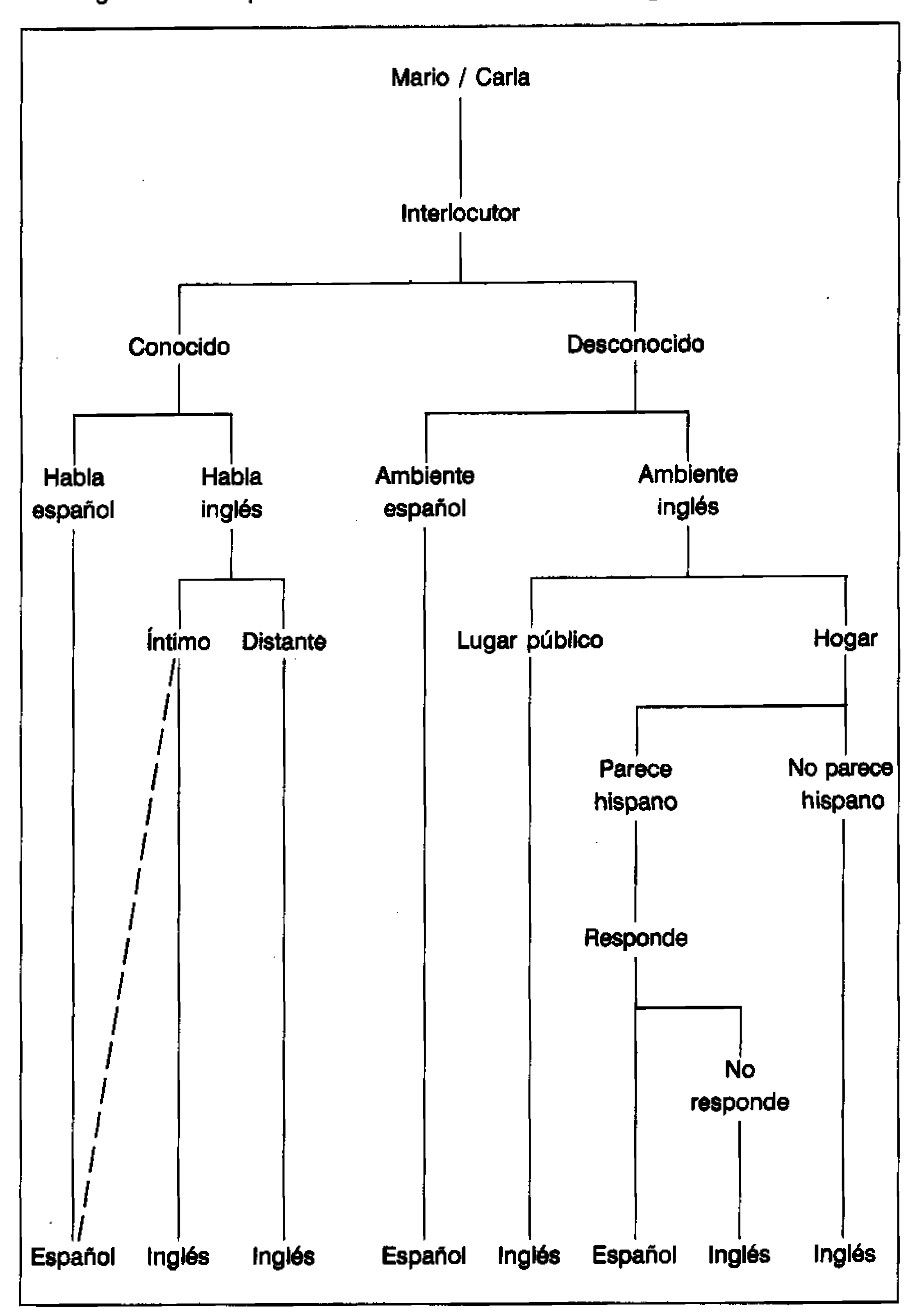
Figura 3.8. Etapa II: *Diferenciación en el uso del inglés y del español*



La tercera etapa cuenta con una serie de factores que los niños tienen en cuenta para decidir si hay que emplear el inglés o el español. Estos factores están relacionados con atributos del interlocutor (conocido / desconocido), con la formalidad de la situación (íntima / distante), con el ambiente cultural (hispano / anglo), y con la manera como responden los interlocutores cuando se les habla. Este juego de variables sociales que están relacionadas con el uso del inglés o del español se puede señalar de la manera siguiente (fig. 3.9).

La diferenciación en cuanto a la elección de un idioma u otro, empezó a la edad de 2,5 años. A los tres años, los niños podían hacer estos cambios de una manera rápida y natural y para los cinco años se comportaban como unos bilingües competentes, capaces de alternar de un idioma a otro según la situación, las circunstancias sociolingüísticas y las características de los interlocutores. Además de poder hacer ajustes lingüísticos, los niños desarrollaron distintos estilos de habla, como el

Figura 3.9. Etapa III: Diferenciación en el uso del inglés y del español



contar chistes, cantar canciones, repetir citas de otros interlocutores, relatar cuentos e inventar diálogos [9].

BILINGÜISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La variedad de inglés o español que el niño bilingüe lleva a la escuela no corresponde necesariamente a las variedades estándares que se utilizan en los textos escolares o en el aula de clase. El niño adquiere las formas lingüísticas del habla del hogar y del mundo que le rodea. La variedad de español se puede ver influida por las características del dialecto local o regional, además del ambiente social. Olstad (1973) nos contrasta algunas formas del español local del suroeste con el dialecto que se encuentra en los textos escolares para enseñar el español:

Español local	Español de texto
colorado	rojo
lumbre	fuego
soquete	lodo
sacate	hierba
nomás	únicamente
trinches	cuchillos
contimás	cuanto más
amalhaya	ojalá
ubari	araña
buquí	muchacho
saquetines	calcetines
troca	camión
ahuitarse	enojarse
ni modo (que)	es imposible (que)
me puede mucho	lo siento mucho
pararse	ponerse de pie

[9] A. E. Fantini, «Bilingual Behavoir and Social Cues: Case Studies of Two Bilingual Children», en M. Paradis, ed., *Aspects of Bilingualism*, Hornbeam Press, Inc., Columbia, Carolina del Sur, 1978, pp. 283-301.

mois	hojuelas de maíz
jondear	tirar; mover?
mofle	tubo de escape
catotas	canicas
talaches	herramientas
en	sobre
para	hacia

La lista no sigue ningún orden particular. Palabras como «ubari», «buqui», y «catotas» muestran la influencia de los idiomas indígenas del nuevo mundo. Voces como «nomás» y «ni modo (que)» corresponden a expresiones del español coloquial de México. Los ejemplos de «troca» y «mofle» se relacionan con préstamos del inglés. Las palabras «contimás» y «jondear» responden a expresiones del español local. Las preposiciones «sobre» y «hacia», contrariamente a lo que se pudiera pensar, no son de uso frecuente entre hablantes no muy letrados. La palabra «amalhaya» que se utiliza como una maldición se puede encontrar en textos de literatura española medieval. Las voces «sacate» (zacate» y «soquete» (zoquete) son de origen nahuatl pero de uso común en el español del suroeste y en el de México. La palabra «ahuitarse» corresponde al caló, una subvariedad del español del suroeste [10].

El español que habla el niño bilingüe puede contrastarse con la variedad estándar y clasificarse dentro de los cuatro componentes de la lengua: fonología, morfología, léxico y sintaxis. Las desviaciones lingüísticas entre la variedad que hablan los niños y la variedad estándar, pueden ocurrir en uno de los cuatro componentes y ser afectado por uno o más de los siguientes factores: dialecto (elementos del español popular o local), interferencia del inglés, errores de aprendizaje. Ramírez (1985) presenta una situación hogareña para ilustrar las desviaciones del español estándar según los niveles lingüísticos y el origen del fenómeno [11]. Las explicaciones de las desviaciones que se encuentran en el diálogo aparecen en la tabla 3.2.

[10] C. Olstad, «The Local Colloquial in the Classroom», en P. R. Turner, ed. *Bilingualism in the Southwest*, University of Arizona Press, Tucson, 1973, pp. 51-66.

[11] A. G. Ramírez, *op. cit.*, 1985, pp. 217-223.

Tabla 3.2. Desviaciones del español estándar basadas en la situación hogareña

COMPONENTES LINGÜÍSTICOS			
ORIGEN	MORFOFONÉTICA	LÉXICO	SINTAXIS
Dialectal	1 *'amá estógamo 'horita cencia 'buelita muncho mayestra l'oficina*	2 *agarraste*	3
Interferencia del inglés	4 *English teasher*	5 *saineabas marcas flonkeó*	6
Errores de aprendizaje	7 *tenes*	8	9

Situación hogareña

Madre: ¿Qué pasa, hijo, no tienes hambre?
Ricky: No *muncho* (1), (4), *'amá* (1) me duele el *estógamo* (1).
Abuelita Ricardo, se dice estómago, no *estógamo* (1).
Ricky Nada más la carne, ¿*OK, 'buelita* (1)?
Abuelita Cristina, el niño quiere la tetera.
Cristina *Hey Ricky*, ¿qué te dio *la Patterson* para *English* (4)?
Madre ¿Les dieron los *report cards* ahora?
Cristina *Yeah*, y *Ricky flonkeó*(5) dos cursos. Por eso no *tenes* (7) hambre, ¿verdad?

Ricky *Nodody asked you, so keep out of it, mechuda, it's just that the* vieja *Patterson hates me.*

Abuelita Nunca maldigas a tu maestra. A la maestra se le da el mismo respeto que a los padres. Eso es muy importante, y no estén peleando en la mesa.

Padre Ah, pues eso sí que *agarraste* (2) buenas *marcas* (5) en *deportment*, ¿pero qué pasó con tu *English* (4) y *cencia* (1)?

Ricky *She speaks English* (4) *too fast,* y no la entiendo.

Padre Bueno, parece que también necesitas más estudio. Ve ponte a hacer tu *homework 'horita* (1) mismo. Voy a ir a *l'oficina* (1) a hablar con tu *teacher* (4) mañana. ¿Por qué no me dijo tu *mayestra* (1) que tenías *trouble* con tu *English* (4) y *cencia* (1)?

Ricky *She did,* esas eran las notas en *English* (4) que *saineabas* (5).

Explicaciones de las desviaciones:

1. Epéntesis: maestra > *mayestra*
   Elisión: la oficina > *l'oficina*
   Aféresis: mamá > *'amá*; ahorita > *'horita*, abuelita > *'buelita*
   Metátesis: estómago > *estógamo*
   Monodiptongación: ciencia > *cencia*
   Arcaísmo: mucho > *muncho*
2. Extensión semántica: *agarraste* > recibiste
4. Adaptación fonológica al inglés: English > *Inglish*; teacher (maestro) > *teasher*
5. Adaptación morfológica al inglés: *signed* (firmabas) > *saineabas*; *marks* (puntuaciones) > *marcas*; *flunked* (falló, no aprobó) > *flonkeó*
7. Generalización de una regla: de *tener* la raíz *«ten»*, tienes > *tenes*.

En el estudio del léxico español entre niños bilingües tejanos de cinco años de edad que realizó Cornejo (1973), vemos una serie de ca-

racterísticas que definen el habla de estos niños con sus «niñerías lingüísticas», alternancia o mezcla de códigos, préstamos del inglés, «mejicanismos», y arcaísmos [12].

Niñerías lingüísticas

aberta	< abierta	*é'te tí*	< este sí
abolito	< abuelito	*fore'*	< flores
'garas	< agarras	*mantanas*	< manzanas
'ticleta	< bicicleta	*tatito*	< muchachito
ca'ito	< carrito	*palte*	< parte
cololao	< colorado	*polta*	< puerta
cuato	< cuatro	*tapatos*	< zapatos

Alternancia o mezcla de códigos

como mucho *candy* (dulce)
con *my money* (mi dinero)
el *boy* (chico) se cayó
el *sun* (el sol) se mete *p'adentro*
la muchachita *'ta'* a *roller skating* (patinando)
se cayó de la *fence* (tapia)
una muchachita comiendo *fried chicken* (pollo frito)
van a ir a *swimming* (nadar)
y tiene *straight* (derechas) patas
una *blanket* (frazada)
una *star* (estrella)
una *napkin* (servilleta)
el *ice cream* (helado)
el *twenty-first* (veintiuno)
el *bathroom* (baño)

[12] R. J. Cornejo, «The Acquisition of Lexicon in the Speech of Bilingual Children», en P. R. Turner, ed. *Bilingualism in the Southwest*, University of Arizona Press, Tucson, 1973, pp. 67-93.

Préstamos del inglés

estór (*store* = tienda)
kos ([*be*]*because* = porque)
eskáy (*sky* = cielo)
bisquete (*biscuit* = bizcocho)
lonche (*lunch* = almuerzo)
nicle (*nickle* = 5 centavos)
lo puso *p'atrás* (*he put it back* = lo devolvió)
va para *'trás* (*he goes back* = vuelve)
pelearla (*fight with her* = va a pelear con ella)
suimear (*to swim* = nadar)
cachar (*to catch* = agarrar)
jailar (*to jail* = encarcelar)

Mejicanismos

aguacate (fruto de este árbol)
cacahuate (cacahuete)
comal (plancha de hierro para calentar tortillas)
chamaco (niño)
elote (mazorca de maíz)
guacamole (ensalada de aguacate)
guajolote (pavo)
güero (rubio)
papalote (cometa)
tamal (empanada de harina de maíz)

Arcaísmos

ansina (así)
asina (así)
mesmo (mismo)
muncho (mucho)
onde (dónde)
semos (somos)
truje (traje)
trujo (trajo)

La mezcla y alternancia de códigos ha sido un tema de gran interés entre los investigadores del español en los Estados Unidos. Espinosa (1957) identificó cuatro tipos de cambios de un idioma a otro: traducción («escuela alta» por *high school*), adaptación fonológica («lonchi» de *lunch* = almuerzo), adaptación morfológica («baquiada» de *backing up* = retroceder), y préstamos sin variar la forma («ricés» de *recess* = descanso) [13]. La alternancia de un idioma a otro puede responder a la situación social, la cual puede exigir mezcla de cógidos a nivel de palabra («A mí me gustan los *hamburgers*») o a nivel de frase («*They went shopping*, tú sabes») [14]. El cambio de un idioma a otro no siempre es por falta de recursos lingüísticos, sino que a veces sirve como un marcador para mostrar solidaridad étnica (Gumperz y Hernández-Chávez, 1970) [15] o para enfatizar, elaborar una idea y comunicar expresiones idiomáticas o dirigirse a una persona determinada (Zentella, 1978) [16]. Los patrones de comunicación entre madre e hijos bilingües, reflejan cuando menos tres tipos de cambios de códigos: didáctico, explicando el significado en el segundo idioma a través del primero («Se dice *apple* en inglés»); traducción, presentación de la misma información en ambos idiomas («*This is a boy*, éste es un muchacho»); y alternancia («Dime qué es esto, *first*») [17].

García, Maez y González (1983) investigaron la frecuencia de casos de alternancia de códigos, entre niños bilingües a niveles de preescolar, párvulos y primero, en seis regiones (1) California, (2) el suroeste-Colorado, Nuevo México, Arizona, (3) Texas, (4) Illinois, (5) el noroeste-Nueva York y Nueva Jersey, y (6) Florida, incluyendo niños de zonas rurales y urbanas en algunas de las regiones. La frecuencia rela-

[13] A. M. Espinosa, Jr., «Problemas lexicográficos del español del sudoeste», *Hispania*, 40 (1957), pp. 139-143.

[14] F. Grosjean, *Life with Two Languages*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1982, pp. 319-330.

[15] J. Gumperz y E. Hernández-Chávez, «Cognitive Aspects of Bilingual Communication», en H. Whitely, ed., *Language Use and Social Change*, Oxford University Press, 1970.

[16] A. C. Zentella, «Code-switching and interactions among Puerto Rican Children», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge, England, 1982, pp. 354-385.

[17] E. E. García, *Early Childhood Bilingualism*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1983.

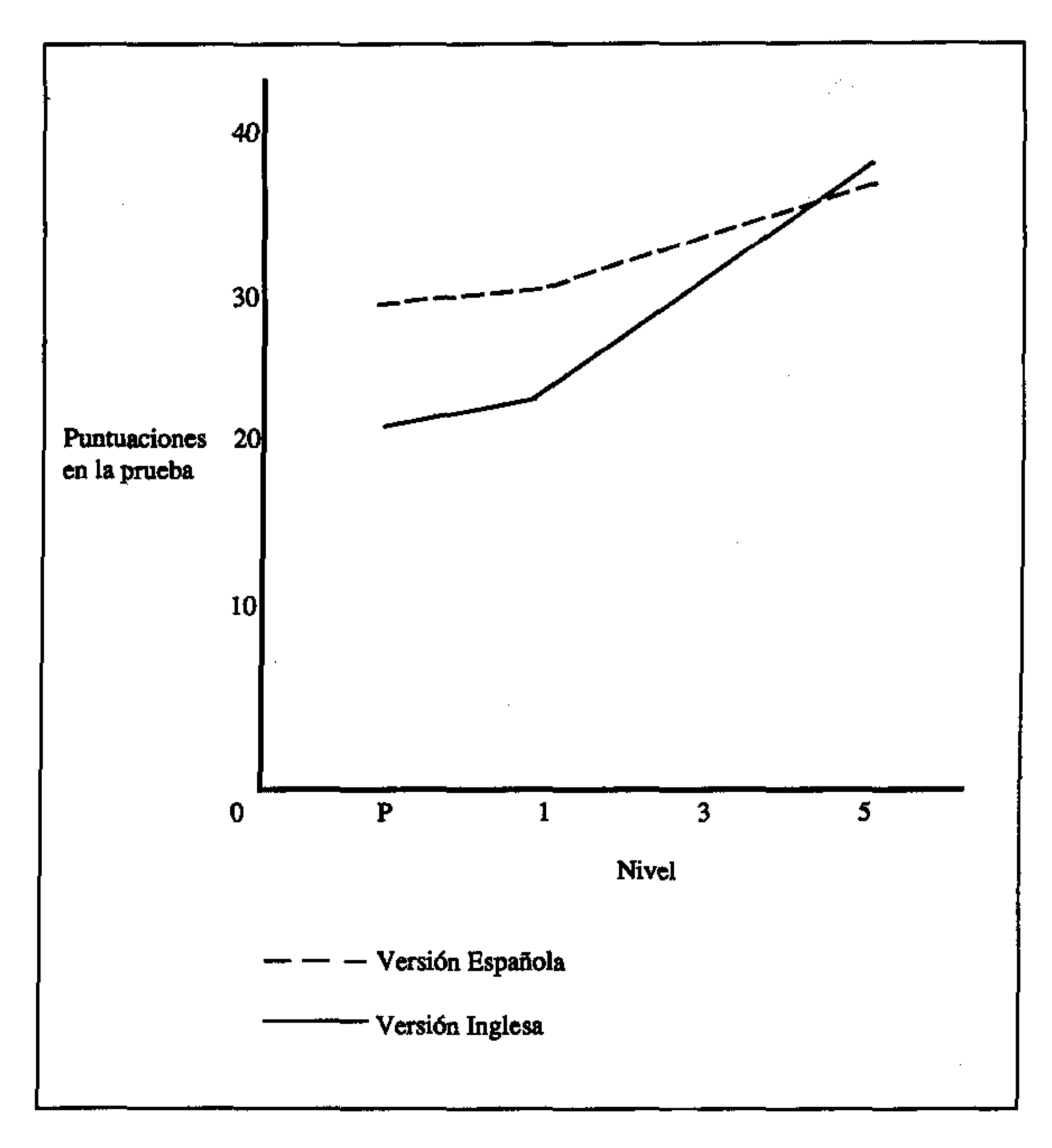
tiva de la alternación de códigos disminuía en general de acuerdo con el nivel escolar, tomando en cuenta los dos tipos de cambios: intraoracional o interoracional. Sin embargo, el porcentaje de alternancia de códigos intraoracional cuando esto se medía en español se mantenía constante a través de los niveles escolares y de las regiones. Cuando las pruebas se aplicaban en inglés, el porcentaje de cambios al español disminuía con los años de escolarización, llegando al 0 por ciento en el primer grado. Esto nos indica que el español lo podían eliminar los niños de su inglés, pero no podían eliminar el inglés de su español. Por otra parte, la alternancia de códigos a niveles interoracionales, o sea, entre oraciones realizadas completamente en un idioma u otro, era prácticamente nula en todos los niveles. Los niños de Texas y del suroeste tenían la tendencia a hacer más alternancia de códigos que los de otras regiones. Esta alternancia, en el caso de cambios intraoracionales, llegaba a ser tres o cuatro veces más en proporción que la de los niños de las otras regiones. Estas diferencias reflejan posiblemente una variación en los dialectos del español en los Estados Unidos, ya que en Texas y en el suroeste, el bilingüismo es territorial, y esto se presta a más incorporación de préstamos del inglés en el español local [18]. Las diferencias entre los niños de procedencias rurales y urbanas, dentro de las distintas regiones y los distintos niveles escolares, no eran significativas. Las conclusiones de este estudio están basadas en un análisis cuantitativo y no cualitativo. La alternancia de códigos es un fenómeno muy complejo que responde a condiciones lingüísticas y extralingüísticas que se ven asociadas con la situación, los participantes, el tipo de discurso y el tema [19]. Hay que tener en cuenta que los niños de este estudio confrontaban una situación de *test*, examinados por un adulto que quería recoger los comentarios acerca de un dibujo de una vecindad o de un aula de clase.

El desarrollo de la competencia lingüística en inglés y en español entre estudiantes bilingües, se ha estudiado en poblaciones de Texas y California. Un grupo de estudiantes que residían en San Francisco, Ca-

[18] E. E. García, L. Maez y G. González, «The Incidence of Language Switching in Spanish / English Bilingual Children of the United States», en E. García, ed., *The Mexican American Child: Language, Cognition, and Social Development*, Center for Bilingual Education, Arizona State University, Tempe, 1983, pp. 19-42.

[19] F. Grosjean, *op. cit.*, pp. 145-157.

Figura 3.10.
Puntuaciones en las pruebas paralelas de gramática en inglés y en español



lifornia, y que asistían a un programa bilingüe, llegaron a conseguir un bilingüismo (balanceado) en el quinto año escolar. Este desarrollo de bilingüismo en inglés y en español se midió a través de una prueba paralela de estructuras gramaticales en ambos idiomas, la cual se aplicó a estos estudiantes en los grados de párvulos, tercero y quinto. La figura 3.10 muestra los resultados alcanzados en las dos versiones de la prueba [20].

Otro grupo de estudiantes que residía en una zona mayormente de habla hispana, en un pueblo del sur de Texas, cerca de la frontera con México, no alcanzó un bilingüismo (balanceado) hasta el séptimo grado. El grado de bilingüismo según cuatro dominios sociolingüísticos (casa, vecindad, iglesia y escuela), también se evaluó con la misma prueba. Los resultados reflejan una configuración de dominios sociolingüísticos que varían según el nivel escolar. Esto se puede observar en la tabla 3.3 que indica un dominio lingüístico a favor del inglés o del español o un equilibrio entre ambos idiomas.

El comportamiento lingüístico entre los estudiantes era similar en ambos idiomas cuando se trataba del dominio del lenguaje relacionado con la casa y la vecindad. El dominio del español predominaba en el lenguaje asociado con la iglesia, no llegando a un nivel balanceado hasta el séptimo grado. El inglés sólo predominó entre los estudiantes de quinto grado y únicamente cuando se hablaba de asuntos relacionados con temas escolares. Por lo que se refiere a los conocimientos gramaticales, los estudiantes mantuvieron un dominio a favor del español hasta el séptimo grado, cuando pudieron demostrar un dominio paralelo en la prueba en inglés [21]. El llegar a ser bilingüe de una forma «equilibrada» en ambos idiomas se debe al ambiente familiar y al ambiente sociolingüístico, tal vez más que a la escuela en sí, al menos entre grupos minoritarios, como es el caso de un gran número de hispanos en los Estados Unidos [22].

[20] A. G. Ramírez y R. L. Politzer, «The Acquisition of English and the Maintenance of Spanish in a Bilingual Education Program», *TESOL Quarterly*, 9 (1975), pp. 113-124.

[21] A. G. Ramírez y R. L. Politzer, «The Development of Spanish / Englis Bilingualism in a Dominant Spanish-speaking Environment», *ATIBOS: Journal of Chicano Research*, 1 (1975), pp. 31-51.

[22] A. R. Sancho, *Bilingual Education: A Three-Year Investigation Comparing the Effects of Maintenance and Transitional Approaches on English Language Acquisition and Aca-*

Tabla 3.3. Dominio lingüístico según nivel escolar, esfera sociolingüística y competencia gramatical

COMPONENTE	NIVEL			
	1	3	5	7
DOMINIO SOCIOLINGÜÍSTICO				
Casa	B	B	B	B
Vecindad	B	B	B	B
Iglesia	E	E	E	B
Escuela	B	B	I	B
Total de conocimiento	E	B	B	B
Competencia gramatical	E	E	E	B

B = Dominio equitativo (balanceado) de los dos idiomas E = Predominio del idioma español
I = Predominio del idioma inglés.

Dominio del español

Muchos de los estudiantes hispanos se pueden considerar bilingües. Algunos de ellos dominan el inglés y el español a nivel oral, mientras que la competencia de la lengua escrita se limita al inglés. Los estudiantes hispanos que han sido escolarizados en escuelas bilingües, tienen la posibilidad de ampliar su repertorio lingüístico en español para llegar a discutir numerosos temas relacionados con asuntos técnicos de distintas áreas académicas, como geografía, historia, matemáticas y ciencias. Dadas las circunstancias lingüísticas del hogar, algunos niños bilingües llegan a la escuela con un alto conocimiento en ambos idiomas; otros llegan con escaso dominio del inglés o del español. Se sabe con poca seguridad las habilidades lingüísticas en español que poseen algunos grupos hispanos de las distintas regiones de los Estados Unidos. La información que aportan los censos refleja la tendencia a clasificar el uso del idioma, ya sea inglés o español, de un modo global. Los hogares se clasifican como «hogar de habla inglesa», «español como lengua usual», «bilingüe en inglés y en español», y «monolingüe en español».

demic Achievement of Young Bilingual Children, tesis inédita de Ph.D., Claremont Graduate School, Los Ángeles, California, 1980.

Estas clasificaciones no indican el dominio relativo que mantienen los distintos grupos hispanos en cuanto a las cuatro destrezas de la lengua: comprensión oral, habla, lectura, y escritura [23]. En el trabajo que realizó Macías (1985) entre 199 padres con niños que asistían a una escuela de párvulos en el este de Los Ángeles, encontró que los padres mantenían un alto dominio del español a nivel oral (88,4 por ciento podían hablarlo y 81,4 por ciento lo hablaban). De éstos, había un número más limitado que indicaba un dominio en la lengua escrita (78,4 por ciento podían leer, 67,8 por ciento leían y el 73,9 por ciento podían escribir). Solamente el 34,7 por ciento podían leer en ambos idiomas; el 16,6 por ciento leían solo en inglés; y el 39,7 por ciento leían únicamente en español. El alto conocimiento que mostraban estos individuos, se debía a que la mayoría de ellos venían de México y habían recibido parte de su educación en ese país. En otro estudio que se llevó a cabo en South Bend, Indiana, en 135 hogares, los padres mostraban mayor dominio del español (89,6 por ciento podían entender y 87,4 por ciento podían hablar) respecto al inglés (69,5 por ciento podían entender y 61,4 por ciento podían hablar). Por otra parte, los resultados de este estudio, parecen algo sospechosos, ya que más personas indican que hablan inglés (31,8 por ciento) o español (11,9 por ciento) en comparación con las que indican que lo comprenden (31,8 por ciento comprenden inglés y 9,6 por ciento entienden español). El número de personas con dominio del español escrito era limitado (20,7 por ciento podían leer, y 25,2 por ciento podían escribir) y las cifras en inglés eran aún inferiores (12,9 por ciento podían leer y 21,2 por ciento podían escribir) [24].

En un estudio entre dos grupos de estudiantes de escuelas secundarias en San Antonio, Texas, y San José, California, Ramírez (1983) pidió a los participantes que indicaran a través de un cuestionario, su dominio relativo de las cuatro destrezas de la lengua. Los resultados de este cuestionario se presentan en la tabla 3.4. Muchos de los estudian-

[23] A. G. Ramírez, «Spanish in the United States», en E. Acosta-Belén y B. R. Sjostrom, eds., *The Hispanic Experience in the United States: Contemporary Issues and Perspectives*, Praeger, Nueva York, 1988, pp. 188-190.

[24] R. F. Macías, «National language profile of the Mexican-origen population in the United States», en W. Conner, ed., *Mexican-Americans in Comparative Perspectives*, Urban Institute Press, Washington D.C., 1985.

tes evaluaron sus destrezas en español de «bien» a «muy bien» (96 por ciento en comprensión, 85 por ciento en habla, 72 por ciento en lectura y 67 por ciento en escritura). En las categorías de «ninguno» y «muy bien» se distinguen dos tendencias importantes. La frecuencia relativa aumenta desde 1,5 por ciento en comprensión, hasta el 21,5 por ciento en la escritura, mientras que en la categoría «muy bien», al final de la escala, se invierte y son menos los que dominan la destreza de escritura comparada con el dominio oral. Según estos datos, los estudiantes son más bilingües en inglés y en español en la lengua hablada que en la lengua escrita [25].

Tabla 3.4. Dominio relativo del español en las cuatro destrezas

ÁREA DE DESTREZA	GRADO DE DOMINIO				
	Ninguno	Mal	Bien	Bastante bien	Muy bien
Comprensión	2 (1,5)	3 (2,3)	36 (27,7)	60 (46,2)	-29 (22,3)
Habla	6 (4,6)	14 (10,8)	44 (33,8)	43 (33,1)	23 (17,7)
Lectura	13 (10,0)	22 (16,9)	33 (25,4)	42 (32,3)	20 (15,4)
Escritura	28 (21,5)	16 (12,3)	32 (24,6)	41 (31,5)	13 (10,0)

El bilingüismo a nivel de individuo se puede estudiar u observar según los conocimientos que se tienen en ambos idiomas. Este nivel de conocimientos o competencia lingüística, se ha definido dentro de un modelo estructural del idioma, el cual se segmenta en una serie de componentes independientes. Hernández-Chávez, Burt y Dulay (1978) caracterizaron el idioma como una matriz tridimensional, la cual incluía 64 casillas caracterizadas por diferentes competencias. Una dimensión consistía en los cuatro componentes de la lengua (léxico, sintaxis, fonología y semántica), la otra dimensión abarcaba las cuatro modalidades del lenguaje oral (comprensión, habla, lectura y escritura) y la tercera dimensión, relacionada con el dominio sociolingüístico abarca: (1) estilos de la lengua: coloquial, formal, informal (2) variedades: estándar y no estándar (3) funciones comunicativas: disculpas, permisos, suge-

[25] A. G. Ramírez, «Bilingüismo y actitudes hacia variedades del español entre estudiantes de Texas y California», *Lingüística Española Actual*, V (1983), pp. 249-268.

rencias y (4) dominios sociolingüísticos: casa, trabajo, escuela, vecindad [26].

Por su parte, Cummins (1980, 1983) hace una diferenciación entre el lenguaje interpersonal y el lenguaje cognoscitivo para asuntos académicos en su modelo de competencia lingüística. El lenguaje interpersonal existe dentro de un marco extralingüístico donde los gestos y la situación aportan la mayor parte del mensaje o apoyan la parte verbal del mismo. En este caso, los participantes pueden negociar, participar y hacerse comprender mediante el código verbal entrelazado por el código extralingüístico.

El lenguaje cognoscitivo que se requiere para procesar mensajes *académicos* (*escribir una carta, contestar preguntas, leer un artículo*) se basa principalmente en el sistema lingüístico para establecer el significado, y en algunos casos hay que entrar en otro mundo no concreto e inmediato para poder *interpretar* y *manipular la lógica del mensaje* correctamente. Hay una serie de tareas que son cognoscitivamente más exigentes que otras, por ejemplo, el escribir una carta para persuadir a uno de que vote en las próximas elecciones por un partido determinado supone un proceso comunicativo más complejo que rellenar un formulario de registro en la conserjería de un hotel [27].

Canale y Swain (1980) definen la competencia lingüística en función de cuatro sistemas de conocimientos y destrezas [28]:

1. Competencia gramatical (dominio *del sistema lingüístico*: léxico, formación de palabras, reglas para generar oraciones, significado literal, pronunciación y ortografía);
2. Competencia sociolingüística (dominio para usar el lenguaje adecuadamente en distintas situaciones, especialmente en la habilidad de poder relacionar correctamente las formas comunicativas con las estructuras gramaticales);

[26] E. Hernández-Chávez, M. Burt y H. Dulay, «Language Dominance and Proficiency Testing: Some General Considerations», *NABE Journal*, 3 (1978), pp. 41-54.

[27] J. Cummins, «The Cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue», *TESOL Quarterly*, 14 (1980), pp. 175-187; J. Cummins, «Language proficiency and academic achievement», en J. W. Oller, ed. *Issues in Language Testing Research*, Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1983, pp. 108-126.

[28] M. Canale y M. Swain, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1 (1980) pp. 1-47.

3. Competencia discursiva (la habilidad de combinar significados y formas gramaticales para conseguir una unidad «textual» como en el caso de poder mantener una conversación a través del teléfono, escribir un ensayo para persuadir, utilizando los medios lingüísticos para establecer coherencia entre formas gramaticales y para ordenar las ideas o los significados);
4. Competencia estratégica (dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación debidos a escasos conocimientos lingüísticos o las limitaciones en la ejecución de los mensajes, lo cual se puede remediar por ejemplo, con el uso de diccionarios y paráfrasis para evitar errores que surgen en la comunicación).

Todavía no se sabe con precisión la relación que existe entre los componentes que identifican Canale y Swain y los que define Cummins. Lo que sí está claro es que las pruebas que intentan medir estos componentes, envuelven el acto sociolingüístico de la pregunta y la respuesta, dentro de una situación de *test*, en la cual el entrevistador hace preguntas al entrevistado. Esta situación es limitada en cuanto a la muestra total del repertorio lingüístico de un individuo porque hay una serie de factores que entran en juego [29]:

1. Situación (formal, informal, escolar, casa, vecindad);
2. Participantes o interlocutores (amigos, extraños, adultos, niños, bilingüe, monolingüe);
3. Tema (familia, amigos, cine, moda, etc.);
4. Función de la interacción (informar, conversar, enseñar, convencer, amonestar, aconsejar, etc.).

Wald (1981) nos hace notar que una serie de consideraciones sociolingüísticas, como la selección de los participantes, la preferencia de un idioma u otro para conversar, y el dominio relativo de ambos idiomas, debe de tomarse en cuenta al asesorar las habilidades lingüísticas que normalmente no se consideran en las pruebas de competencia lingüística, las cuales suelen conformarse con cumplir algunos criterios sicométricos como la validez, la fiabilidad y la generalización de los re-

[29] F. Grosjean, *op. cit.*, pp. 135-145.

sultados. Él sugiere un enfoque en el discurso, como unidad lingüística, en vez de las estructuras gramaticales o el recuento de las palabras aisladas. El discurso se puede relacionar con distintos temas, los cuales se pueden elegir o dirigir, unas veces por el entrevistador y otras veces por el entrevistado. Estas consideraciones ofrecen la posibilidad de recoger una muestra lingüística más amplia del hispanoparlante, ya que la producción lingüística se ve influida en gran escala por la situación comunicativa y el tema de conversación [30].

Silva-Corvalán (1988) en sus estudios de bilingüismo en California nos dice que en una situación donde la sociedad es bilingüe, puede desarrollarse un continuo en el que se pueden reconocer distintos niveles de competencia lingüística entre los hablantes; o en otras palabras, hay una serie de lectos que abarcan desde un dominio del sistema lingüístico del español (habla de un monolingüe nativo) hasta un uso emblemático del español, en el cual el hablante marca su identidad hispana utilizando algunas palabras que señalan esta identidad, pero no necesariamente muestra un dominio amplio del español. Viendo el bilingüismo al nivel individual desde esta perspectiva, los hispanoparlantes de los Estados Unidos se pueden clasificar en este continuo según el dominio del inglés y del español, el cual puede estar afectado por el lugar de nacimiento, el nivel de bilingüismo en casa y las circunstancias de la comunidad. Según esto, cualquier intento que pretenda describir un aspecto de la competencia lingüística de un hablante, no será válido si no se toma en cuenta el lugar que puede ocupar un bilingüe dentro de este continuo [31].

Para ilustrar el dominio del español que poseen tres bilingües dentro del continuo, Silva-Corvalán nos presenta tres ejemplos de narraciones relatadas por hablantes de primera, segunda y tercera generación. El análisis que ofrece se basa en algunos elementos lingüísticos y a la vez en la estructura de la narración para poder detallar la pérdida

[30] B. Wald, «The Relationship of Topic / Situation Sensitivity to the Study of Language Proficiency», en R. V. Padilla, ed., *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vol. III, College of Education, Arizona State University, Tempe, 1981, pp. 281-306.

[31] C. Silva-Corvalán, «Oral narrative along the Spanish-English bilingual continuum», en J. Staczek, ed., *On Spanish, Portuguese, and Catalan Linguistics*, Georgetown University Press, Washington D.C., 1988, pp. 172-184.

de ciertos elementos en el sistema lingüístico y la manera en que éstos afectan al nivel semántico-pragmático. El sistema incluye componentes de la narración como la prenarración, el prefacio, y la elaboración. También se enfoca en aspectos lingüísticos, como la simplificación o la extensión de reglas, como el uso de *ser* / *estar*, el indicativo / subjuntivo, y la concordancia además de la transferencia o interferencia del inglés.

Narración de un hablante de primera generación

1. A: Entonces, yo jugando con ella, jugando con ella, todo el tiempo.
2. Entonces, volvió en otra ocasión.
3. y dice, '¿Pues, sabes qué?' dice 'No le hace lo que tú pienses, tú te vas a casar con mi hijo'.
4. B: Otra vez le volvió a *repitir* la misma cosa.
5. A: Y le dije yo, 'Bueno, *ándele pues*'.
6. Yo iba a llevarle la corriente, le llevaba la corriente:
7. todos los días *salíamos* a comprar verdura o alguna cosa;
8. '*tonces* nos encontrábamos, 'Buenos días, ¿cómo está?'
Y, y todo esto, y así, ¿verdad?
9. Todavía no le conocía, O.K.?
10. Pasó.
11. Entonces en una, en una tarde había *terminado*... habíamos terminado mi hermana y yo *de la cena*.
12. Y *lavé* los trastes y todo eso;
13. entonces el, los botes de los desperdicios estaban afuera.
14. Entonces, *llevaba* yo el, el traste de los desperdicios, iba... ya en la tarde como... cosa de las seis de la tarde,
15. y *salí* afuera allá a tirar los desperdicios al bote.
16. Y *abrí* la puerta y el
17. ... *salí*.
18. Pero así, al salir de la puerta había ramas, ¿verdad? y ento
19. había una banqueta que era la que xxx hasta los últimos xxx atrás.
20. Y en eso que *voy saliendo*
21. y *va pasando* una persona así,
22. ya mero que le *echo* los desperdicios,
23. '¡Ay, perdone!'
24. Y ya me, me *detuve*.
25. 'Oh, no tenga cuidado', *dice*.

26. Luego la persona *siguió caminando*.
27. Entonces ya *fui yo*
28. y *tiré* los desperdicios.
29. ¿Quién era esa persona? (hablante se ríe y mira a su marido).
30. B: Y, y, yo cuando llegué a la casa me quedé pensando. Dije, '¿Quién era esa señorita que está ahí, que vive enfrente?' Yo nunca la había visto aquí.
A: Yo no me di cuenta porque ya estaba oscuro.
B: Y no me le pregunté a mi mamá.
A: Yo no me di cuenta. Yo no más vi que era un hombre, pero no me di cuenta quién era, ni sabía tampoco quién era, no lo conocía.

B = Interlocutor
A = Narrador

Narración de un hablante de segunda generación

I: Sí. Pero decían que *estaba peligroso* para hacer surfing.
1. B: *Even for the surfers* también. /Sí, sí/ Vi uno que se subió en una, una ola de esas.
2. Y luego quebró *—it broke—* arriba así.
3. y él estaba así *co-*, casi *mero arriba-*,
4. y, y lo agarró
5. y, y lo, y lo volvió así
6. y se lo, se lo llevó *all the way in*.
{E: *Uh, I got a friend of mine at work, he...*}
7. B: Yo en San Pedro me agarró una de ésas--*long time ago when I was younger*.
8. Me *'garró* allí en...
9. *You know where the breaker is in San Pedro?* [dirigido al Interlocutor I]
I: ¿Haciendo surfing o nadando?
10. B: No, nadando.
11. *I used to like to ride, ride the waves in*.
12. B: Me agarró una de ésas
13. y me *voltió* así, y - todo el cuerpo.
14. y me llevó así -
15. y iba yo tragando hasta agua.
16. Y--, me, me *'garró*

17. y me raspó todas las piernas.
18. *I was bleeding up on my leg,*
19. porque me, me *'garró* abajo
20. y me llevó hasta abajo, *all the way down-*
21. y - me raspó las, las piedras o conchas,
22. yo no sé qué sería lo que había abajo.
{E: *You know those guys that follow a boat on a parachute?*}
23. B: *My legs were all bleeding.*
{E: *You know those guys... sometimes en Acapulco?*}
I: ¿Qué tienen como unas alas - así grandes *no más*?
E: *Yeah, it's a parachute... they got a rope.*
24. B: *Oh, that pulls you when you go up in the air.*
I: *Oh, sí, sí.*
E: *And then you release yourself.*
25. *I got a friend of mine - parachute drug him - -*
(E. cuenta su ñhistoria en inglés)

I = Interlocutor de habla hispana
E = Interlocutor de habla inglesa
B = Narrador

Narración de un hablante de tercera generación

1. I: Y la pelea, a ver si me la cuentas.
2. J: Era *undía, ea* - *era* en *Cal State*.
3. I: ¿*Cal State* L. A.?
4. J: *Cal State* L. A. /I: ¡Ah, mira!/
Pero ahí no, no me gusta pelear ahí. No me gu, - porque a era xxx era *bad luck* para ir pelear ahí. /I: ¡Fíjate!
5. So esa era lo que - fui a pelear ahí,
6. *pos* la primera ve que pel-, *pelé* ahí me, me *patiaron* la cara y *sangré de la boca*. Yo fui a limpiar y - y so - se - la segunda vez *pelé* ahí - me *patiaron* en el ojo - y me dejaron *black eye*. /I: ¡Ah!/
En la tercer vez eso es gustar pelear. Ahí no iba a las peleas.
7. Bueno pues, a - ese día fue a *peliar* y *peliamos*.
8. *Patiaron* ahí y,
9. *y me salí de la pelea*
10. y *me quité mi nombre* de la lista. /I: Aahh./

11. Es que la - *process of elimination, OK?* /I: Sí/ Pelea - dos pelean. El que pierde te va *pa'rear*, hasta que llegan así un - un *ladder*.
12. Claro como una escalerilla así, sí.
13. J: *Aha, yeah.* Y me *'ruinó*.

I = Interlocutor
J = Narrador

Con este sistema de análisis, que abarca las macroestructuras del discurso y aspectos lingüísticos, pudo hacer comparaciones de las narraciones entre las tres generaciones valiéndose de ejemplos de otras narraciones además de las expresiones incluidas en estos textos. El cuento del hablante de primera generación incluye todos los elementos del discurso, en otras palabras, cumple todos los requisitos de una narración: el prefacio, la evaluación, la orientación, la complicación, la resolución y la elaboración. También se encuentran las formas retóricas como: «me entiendes», «¿tú crees?»; construcciones que emplean comparaciones o superlativos: «tenía más dinero que ella», «una de esas televisiones tenía una parte viejísima»; el uso de cláusulas hipotéticas: «las televisiones estaban como si fueran nuevecitas»; el uso de exclamaciones: «¡Dios mío!», «¡pero cómo!»; y algunos negativos: «no le hace como tú pienses». Hay también citas textuales de otros interlocutores no presentes en la conversación. El lenguaje de este hablante se aproxima al español de un monolingüe que reside fuera de los Estados Unidos, ya que demuestra un dominio amplio de la gramática y observa todas las reglas semánticas y retóricas del discurso. Entre los hablantes de la segunda y tercera generación, hay menos fluidez, más autocorrecciones, pausas, y menos elementos prosódicos que caracterizan el cuento actuado de la primera generación. Se observa más alternancia de códigos del español al inglés, ya sea para llenar huecos en el léxico o para cumplir algunas funciones evaluativas, como: «y me llevó hasta abajo *all the way down*», «y luego *all of a sudden* fue *tumbling down*». Hay menos uso de ciertas construcciones gramaticales, como las cláusulas relativas, y las construcciones adverbiales nominales («y lo *voltió* así...»). En el uso de los verbos («yo llegué cuando los *paramedics recién habían llegado*» por «yo llegué cuando los paramédicos acababan de llegar») hay problemas en la secuencia de tiempos. Otro ejemplo es el uso del imperfecto por el pretérito (*«tenía un accidente* en mi carro hace como un año», por

«tuve un accidente...») y también («ni él ganó ni yo gané después de eso *no había problemas*» por «... no hubo problemas»). Además se ve el cambio del imperfecto por el pluscuamperfecto («estaba con una muchacha, si no *tienía* a la muchacha yo me *pudía* corres» por «si no hubiera tenido a la muchacha...». Claramente se ven diferencias en la manera en que algunos bilingües narran sus cuentos en español. Hasta cierto punto la estructura del cuento no ha sido simplificada a tal nivel que no se pueda entender. Los componentes básicos del cuento están presentes, pero la información, que es auxiliar, como el caso de la evaluación o la orientación se han perdido o no se incluyen. Esto puede crear cierta confusión para el oyente. Si el narrador está consciente de ello, puede optar en ciertas situaciones por relatar todo su cuento en inglés, o alternar entre el inglés y el español para proveer esa información auxiliar si el oyente también es bilingüe y puede comprender ambos idiomas. En el caso de la tercera generación, el tema no se puede relacionar con la situación; no se sabe ni quién, ni qué ocurría un día en Cal State (Universidad Estatal de California en Los Ángeles). No se puede seguir la narración y ni la secuencia de eventos aunque algunos de ellos se cuentan con más detalle («me *patiaron* la cara y sangré *de* la boca»). La secuencia de acciones no está suficientemente elaborada, el léxico es escaso y la gramática no facilita la comprensión (*«En el tercer vez eso es gusta pelear. Ahí no iba a las pelear»*) [32].

A través de unos ejemplos de trabajos escritos por estudiantes universitarios, nos podemos hacer una idea del dominio que tienen en español algunos bilingües, que intentan perfeccionar su dominio de la lengua escrita cuando la estudian como asignatura, en aquellas clases que se dan como «español para bilingües». Teschner (1981) nos recoge cinco ejemplos escritos por estudiantes hispanos en la Universidad de Texas en El Paso:

1. *«Como callar la jente»*
¿Ud. se *nója* cuando *algen* se rie de Ud.? *Pási* sí, despues *deje me desíle* cómo callar esa jente. Puede hacer una de dos cosas: lastimar la *jente*, o *matar los*. Mejor para ese *chiste*, mejor *agar* las dos cosas. —*Acábo* el mundo ya tiene mucha *jente*. Es mejor para todos *pasi* hay menos *jente*. ¿No? Pero *nomás* que nadie mate a Ud. porque despues

[32] *Ibidem.*

si no vale la regla—. Todos pueden matar. Cuando se *nojan* o cuando algo pasa que les *afecto fello, nomas* levanta una pistola o algo así y ya *luvo*. ¿Verdad? —Ud. se pregunta, «¿Yo *peudo* matar a *algen*?» *Pos* cómo no. No es dificil *para aselo*. ¿Acábo *quen* lo *algara*? *Nimodo* que la policía. Pregúntele a otros criminales. A ellos nuca los recojen. Es desmaciado facil matar ahora. Cuando *algen* lo molesta, no tenga miedo, dele para que *aprendar* ya no vacilar con Ud.

2. *«Si yo tuviera cien mil dólares»*
Si yo tuviera cien mil dólares yo *compraba* un *caro* del año y también mi hermano *reciviya* uno. Yo también compraba dos casas *grande* para toda la familia. Después que compraba todo eso, *ay* que pagar en la misma moneda todos los *deudos*. *Pasi* quería más cosas compraba más y más hasta que estuvira contento. Un restaurante *pa* que todos mis amigos *botaniaran*, y servir comida muy rica para el púplico. También compraba un avión y compraba bastante gasolina para toda mi vida, y un *machanico* para que *componía* el avión o el *caro* quando no *funcionar*. Y un cine para ir muy *siguido* y mirar películas cada día. A mi hermana le compraba todo lo que *gustaría*, y a mi chavala le compraba lo *mas mejor* que el dinero *compraba*. Pero uno no puede *soniar* toda su vida porque esto no es posible y *domás* uno puede *azer* esto posible con trabajo *duro domás pa si* era esto *verda* y no *era* un sueño yo *era* muy feliz.

3. *«Mis dos idiomas: ¿cuándo hablo inglés, cuándo hablo español, con quién, cómo y por qué?»*
Cuando estoy con mis hermanas siempre hablo inglés porque ellas no hablan bastante español para comunicar bien. Hablo inglés con mi papá porque no más hablamos muy poco porque no tenemos buenas relaciones. Unas veces hablo español con mi mamá para practicar pero no mucho porque no me siento bien porque *todo* mi vida hablé inglés con ella. Parecemos *otros* personas cuando hablamos en español. Con mi hermano hablo en español porque el sabe muy poco inglés. Cuando hablo con él mi gramatica y pronunciación tiene que estar *perfecto*. El tiene un educación muy buena en el colegio en Juárez y sabe español muy bien. El se enoja cuando uso las palabras *popular, el quiere que habla* oficialmente. El dice que somos de Cataluña y tenemos que hablar propio. Con mi abuelita hablo español porque ella no sabe como hablar en inglés. No espero *ella hablar* en inglés como vive aquí en El Paso porque ya tiene sesenta y seis años. Con mis primos y tíos hablo español porque ellos no *quiere* aprender inglés y muchos viven

en México. Tengo una familia con quien hablo español porque cuando fui presentado a ellos *no sabian como* hablar en inglés. Cuando hablo con ellos usamos palabras muy mal porque no tienen buena educación. Me *gusta* las oportunidades para hablar en español para practicarlo.

4. *«La persona que más admiro»*
La persona que más admiro es mi padre. *Por qué* en su familia su mamá querría conducir la vida de todos los hijos, para que nunca la dejaran y hicieran una vida, con otra persona. Mi padre fue fuerte y cuando se murió mi abuelito, el se fue de su casa y se caso—. Luego cuándo se caso tuvo un ataqué de nervios pero lo paso, y *comencio* a trabajar y hacer una vida para nosotros. En su vida ha tenido *muchas* problemas en encontrar trabajo pero dónde ha encontrado trabajo le han tocado jefes muy buenos que le ayudaron mucho. —El también ha tenido problema con *la idioma* ingles, *por qué* no lo podia hablar muy bien. Pero ha podido dominar *la idioma*—. También cuándo nacimos nosotros teniamos problemas con dinero. Ý mi padre y mi madre pudieron resolver el problema. Por eso es que a mi padre lo admiro por todo lo que a hecho, para darnos todo lo que *querremos* y necesitamos.

5. *«La pobreza»*
La pobreza es la falta de dinero o de recursos que se necesita para vivir bien. La pobreza se halla por todas partes del mundo. La habilidad y la educación son las cosas más importantes para tener un buen trabajo. La mayoría de la gente pobre les falta mucha educación y habilidad. La pobreza comienza cuando una familia pobre *comienza* a otra familia pobre por no *educando* bien a los hijos para que ellos salgan de la pobreza. Los pobres sufren de muchas cosas, como cuartos llenos y nada de *privacia*, el dolor del hambre, la falta de *calentones* en el invierno, la falta de doctores para los malos y heridos, y nada de suerte para los que buscan trabajo. La pobreza también es causa de condiciones sociales como discriminación contra los grupos minoritarios. En los Estados Unidos hay muchas organizaciones que ayudan a los pobres, pero en otros países no se puede porque muchos son pobres en todo el país.

A través de los cinco ejemplos se puede detectar una progresión de un dominio limitado del español escrito, a una ejecución semejante a la de un nativo monolingüe. Teschner establece siete clases de va-

riantes para clasificar algunos de los problemas o errores en el español escrito de esta población. El esquema abarca temas tradicionales en trabajos de redacción, como la ortografía, la sintaxis, el léxico, la estilística y la puntuación. También incluye errores de transcripción (La idea del escritor se registra incorrectamente al escribir, como («mi padre *on* pudo terminar» por «mi padre *no* pudo terminar») y problemas dialectales (*naide, orita, cambear*), los cuales designa *non corrigenda* porque son difíciles de cambiar ya que forman parte del dialecto local. Algunos de los problemas de redacción se pueden establecer siguiendo su sistema de clasificación de errores [33]:

1. Ortográficos
   Acentos (*acábo, nomas, dificil, mas*)
   Confusión de grafemas (*jente, desir, recojen, uvo, azer*)
   Confusión de r / rr (*caro, incorecto, querremos*)
   Reducción morfofonológica (*algen, quen, pa*)
   Influencias del inglés (*machanico*)
2. Sintácticos
   Falta de la *a* («como callar ____ la jente»)
   Concordancia («*un* educación», «*la* idioma»)
   Gerundio (...«por no *educando* bien a los hijos»...)
   Secuencia de tiempos («Si yo *tuviera*... yo *compraba*...», «...*quería* más...*compraba*...»
   El uso incorrecto de *para* («no es dificil *para aselo*»)
   Redundancia de superlativos («y a mi chavala le compraba lo *más mejor*»
3. Léxicos
   Préstamos del inglés (*privacia*)
   Omisión de segmentos (*noja, nuca*)
4. Estilísticos
   Transferencia del lenguaje coloquial al escrito («Unas veces hablo español con mi mamá para practicar pero no mucho porque no me siento bien porque toda mi vida hablé inglés con ella»)

[33] R.V. Teschner, «Spanish for Native Speakers: Evaluating Twenty-Five Chicano Compositions in a First-Year Course», en G. Valdés, A. G. Lozano y R. García-Moya, eds., *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1981, pp. 115-139.

5. Dialectalismos
   Nimodo, nomás, fello
6. Errores de transcripción
   Peudo, púplico.

Una pregunta que se puede hacer entre los hispanos que estudian español para mejorar su dominio del lenguaje escrito, es hasta qué punto consideran su lenguaje correcto y aceptable. García (1977) ha sugerido que los hispanos del suroeste mantienen sus propias normas de aceptación en cuanto a su dialecto de español, y por lo tanto, forman una comunidad de hablantes. Como miembros de una comunidad lingüística, los hablantes comparten una serie de criterios para evaluar, ya sea de una manera positiva o negativa, algunos de los elementos lingüísticos que forman parte de su dialecto. Ciertos fenómenos lingüísticos del español del suroeste los comparten algunos dialectos del español de México, debido a la contigüidad territorial y patrones históricos de inmigración. Esto supone que los hablantes del español mejicano y del suroeste, reaccionarían de manera semejante a expresiones menospreciadas por ambos grupos. Es de suponer que las expresiones recibirían un tratamiento distinto si fueran ajenas al habla de la comunidad, como serían los préstamos del inglés para los hablantes de México [34]. García y Weller (1985) realizaron un estudio entre estudiantes hispanos de Los Ángeles, California, y un grupo de personas de la capital de México para determinar el grado de aceptación a un número determinado de estructuras lingüísticas recogidas durante varias entrevistas con mejicanos y méjico-americanos del suroeste. El grupo mejicano que evaluó las oraciones incluía amigos y colegas del segundo autor, algunos de ellos relacionados con el estudio y la enseñanza del español y otros que eran profesionales y obreros. Trece oraciones con sus respectivos autores se muestran en la tabla 3.5.

Los hablantes de las dos comunidades están de acuerdo en no aceptar las formas *ay* por «ahí» y *pa* por «para». El grupo del suroeste acepta expresiones como «ir para atrás», «ir para» y «ser + nacer» las cuales no están bien vistas por el grupo mejicano. Modificadores como «mera» y «luego, luego» que se emplean en ambos dialectos son acep-

[34] M. García, «Chicano Spanish / Latin American Spanish: Some differences in linguistic norms», *Bilingual Review*, 4 (1977), pp. 106-114.

Tabla 3.5. Oraciones de textos escritos y su autor

ORACIÓN Y FUENTE	AUTOR
1. En ese lugar suelen comer a las *cuatro de la tarde.* (Fabricada).	
2. En México cada *profesionista* hace su servicio social. «En México toda *profesionista* hace servicio social».	M (CM)
3. Hasta la fecha me gusta mucho Chihuahua. «Hasta la fecha me gusta mucho Chihuahua».	M (CM)
4. Durante ese año, Juan *estaba radicando en* Chihuahua. «Estaba *radicando* en Chihuahua, sí».	M (CO)
5. Anduve buscándolo *pa'* arriba y *pa'* abajo todo el día. (Fabricada).	
6. Y *ay* bajando del puente *luego luego* los *agarraron* presos. «Y *ay* bajando del puente *luego luego* los *agarraron* presos».	M (CO)
7. Todos son *nacidos en Tepic.* «Todos son nacidos *ay* en Juárez, pero...».	M (CO)
8. Creo que ella *fue nacida* allá en Yucatán. «*Es nacida* en México».	MA (CM)
9. La semana pasada fuimos para Guadalajara, y nos *divirtimos* mucho allí. (Fabricada: usada en García, 1981).	
10. Uno de mis hijos vive *para* El Paso, aunque no en la *mera* ciudad. «Y uno de los hijos mayores vive en Sunland park... *el otro vive* para Ascárate».	M (CO)
11. Después de quedarme unos tres días en Los Ángeles, *me regreso para atrás* a mi casa. «Entonces *me regreso pa' atrás* para Los Ángeles y me quedo unos dos, tres día *ay,* y regreso para atrás».	MA (CO)
12. Si se me *había* olvidado la cartera, fuera *para atrás* a la casa por ella. «*Pos, yo fuera para atrás* a mi casa a *agarrar* mi cartera».	MA (CO)
13. Ese mismo año se alistó y se fue *pa'l* ejército. «Se alistó y se fue *pa'l* Air Force».	MA (CO)

M = Mejicano MA = Mejicanoamericano CM = Clase Media CO = Clase Obrera
* La reacción de los dos grupos a las oraciones presentadas en la Tabla 3.5., se contrastan en la Tabla 3.6.

tados en Los Ángeles pero no en la capital de México. El grupo mejicano rechaza doce formas presentes en las construcciones, lo cual puede reflejar una reacción al dialecto cuando se escribe y se presenta fuera de su contexto oral. Este grupo mejicano acepta palabras como «profesionista», «radicar» y clasifica como cultismos «soler» y «hasta la fecha», las cuales son desconocidas por el grupo méjico-americano. El grupo de Los Ángeles no hace diferencias entre cultismos y coloquialismos debido al nivel de conocimientos que tienen del español y el escaso desarrollo de un registro formal [35].

Tabla 3.6. Reacciones de las dos comunidades lingüísticas

ORACIÓN	CONSTRUCCIÓN	COMUNIDAD LINGÜÍSTICA MEJICANA	COMUNIDAD LINGÜÍSTICA MÉJICO-AMERICANA
	Nombre sustantivo		
2	profesionista	aceptable	desconocido
	Verbo		
4	radicar	aceptable	desconocido
1	soler	cultismo	desconocido
13	alistar	inaceptable	aceptable
	Modificadores (adj., adv.)		
6	*ay* (ahí)	inaceptable	inaceptable
10	*mera*	inaceptable	aceptable
3	hasta la fecha	cultismo	desconocido
6	luego, luego	inaceptable	aceptable
5	*pa'* arriba y *pa'* abajo	inaceptable	desconocido
	Tiempos verbales		
5	andar + progresivo	inaceptable	aceptable
7,8	ser + nacer	inaceptable	aceptable
	Verbos de movimiento		
9	ir para	inaceptable	aceptable
10	vivir para	inaceptable	inaceptable
11	*regresar para atrás*	inaceptable	inaceptable
12	ir para atrás	inaceptable	aceptable
5,13	*pa'* (para)	inaceptable	inaceptable

[35] M. García y G. Weller, «In the Match between Spanish Dialect, who is the Referee?», en L. Elías-Olivares, *et al.*, ed., *Spanish Language Use and Public Life in the U.S.A.*, Mouton, Nueva York, 1985, pp. 113-129.

Habilidades lingüísticas

Comentarios de un grupo de estudiantes puertorriqueños [36].

G: Me parece que cuando una persona empieza hablar *espieza hablar* español a una persona que tiene *máh* edad que *nosotro nosotro arreglamo* el español más bueno y queremos usar *unas palabra, este, grande* y no podemos, entonces *bajamo*, nos *bajamo nosotro mismo*.

R: Si eso pasa *mucha vece* en clase de español, que yo *empiezo hablar*, y en vez de decirlo correcto no encuentro que decir y ahí mismo ven que no sé el español como lo debo saber verdaderamente.

L: Lo hablas, lo están hablando bien porque no están *nervioso*, pero cuando *ello* van a la escuela... Porque están aquí, entre *amigo*, y si *ello* se ríen *a* uno, no con malicia. No sabe porque es, sabe porque es, porque yo sé que *ello*, ninguno de *ello* hablan... el español mejor que yo.

R: Bueno yo no me pongo nervioso, me pongo *máh* nervioso aquí porque aquí hay *máh* gente.

L: *Oh no, no you shouldn't*. Tu no *está* nervioso.

G: Y también algo que el español que habla lo puertorriqueño aquí y otra nacionalidad hispánica que *cogen* palabra. Como usa el señor William en la escuela, *vamo* a decir una palabra como camión que es como *lo norte americano* llamarían *truck pue* dirían *troque* o algo así.

R: Y *el rufo* en vez de *la como* se dice el techo.

M: El techo, cuando yo estaba el otro día, que yo estaba en la escuela en la clase española *este* la maestra me dijo *este* yo le pregunté como dice *este* loco, una palabra *máh* fina que loco, y el me-me dijo *dementado* y ante de eso yo dije, yo decía *crazy*.

F: ¿Qué tipo de español van a hablar sus niños? Será posible que sus niños no puedan entender el español fino?

R: Bueno, cuando yo tenga niños *le* voy hablar como yo pueda pero quisiera que *ello* aprendieran el español mejor que yo lo sé. *Pue* en ese caso quisiera que ello estudiaran el español primeramente en escuela y *segundamente* conmigo también, o con mi esposa que *sepa* mejor el español, pues creo que aunque hay *otras*

[36] J. A. Fishman, *et al.*, eds., *Bilingualism in the Barrio*, Mouton & Co., La Haya, 1971, pp. 145-148.

idiomas que deben ser estudiados también el español, como todo soy puertorriqueño. Eso un es una idioma que debo saber porque si *a un tiempo* voy a Puerto Rico yo no voy, yo no voy a ir como un turista. Yo quiero ir como puertorriqueño y hablar.

F: ¿Puede ir como turista, no?

R: Si pero quisiera hablarle a mis ¿cómo se llama?

F: Grupo, parientes, familia.

R: Parientes en español, no le voy hablar como un americano, quisiera hablar, tu *sabe*, como familia que soy.

M: Una cosa que es muy interesante es como mi madre, o mi *abuea*, mi abuela *este* la española, *este* cuando era más, *este... young*. Grupo-joven

M: Hablaba mucho *inglé*, mucho más inglés que ahora y cuando *se puso* de esta edad de cincuenta, sesenta ahora habla más español. Es una *acosa* que no puedo *este* comprender. Bueno tal vez cuando una persona es jóven Ud. sabe tiene la mente *máh* abierta y *tu sabe* se le hacen *facile* las cosas que cuando ya se está poniendo *este máh* viejo pue *quisá*...

F: Puede ser otra cosa, que los jóvenes van a trabajar en la ciudad pero los ancianos se quedan en casa y hablan solamente con la familia yo no es necesario hablar inglés con la gente en la familia. ¿Es posible o no?

R: *I guess*.

F: Pero ¿no es posible que cada año los jovenes puertorriqueños de Nueva York van a hablar menos y menos español y van a olvidarlo, poco a poco, y después de unos años, unos diez, viente años, no van a hablar español más ni sus niños tampoco?

G: Eso es verdad; eso es lo que yo pienso también, por *lo meno* así mis *amigo*...

F: ¿Ud. lo piensa también?

G: *Ese* la verdad.

R: Creo que no van a saber hablar español tan bien como sus parientes pero creo que *alguna* palabras se le van a quedar como pueden hablar un poquito, lo puede hablar a su padre *quisá* le pueden hablar en español pero no *van hacer tan bueno*.

F: No será una gran mezcla de inglés y español y...

R: *Ello* pueden hablar, empiezan hablar en español *entonce* cambinan y empiezan hablar en *inglé* eso que, bueno en mi familia pasa eso *mucha vece* cuando le hablo a mi padre.

T: *Esto* eso es evidente ahora porque cuando los niños se casan *jóven* y tienen hijos y *le* hablan solamente en inglés. Pero mientras ha-

blan en inglés, solamente en inglés, ellos *mismos* no hablan inglés, *tu sabe*, como inglés muy bueno, y pues los hijos no saben español y nunca aprenden el inglés *muy bueno* tampoco. Yo creo que en veinte años todavía hablarán español pero una forma de español más formal que familiar.

F: Van a perder el español familiar pero no van a perder el español formal porque es de la escuela y no de la casa.

T: Sí.

M: Oyendo a Tomás, este habla como esta *máh americanisao* que yo, porque cuando el habla español el...

R: Si, pero la cosa es que el habla así también en *inglé*. El no habla español casi nunca en la casa y Ud...

M: Tengo *máh* practica.

F: ¿Por qué si Ud. no habla?

M: *Pué* yo hablo con el abuelo mío pero eso es más que quince *minuto* de cada día y *to* la hora del día yo hablo *inglé máh*.

F: Le cuesta trabajo pero no habla con acento.

M: Uhum.

F: Pero a Tomás no le cuesta trabajo hablar pero habla con acento. ¿Cómo puede ser eso?

T: Pues como *a yo* hablo *inglé* la *mayor del tiempo* y he leído mucho en inglés y tengo mucha práctica en inglés porque a...

F: El lée también.

M: No, yo leo el periódico, pero una cosa *este*, que mi abuela me hablaba en español y mi abuelo me hablaba español. Puede ser porque yo sé hablar español *máh* bueno que él.

F: ¿Podemos hablar de de de una otra cosa unos momentos? ¿Qué *crén* Uds. de puertorriqueños nacidos aquí que dicen que no entienden y no hablan una palabra de español? ¿Qué *créen* Uds. de esto?

Capítulo IV

VOCES DEL PUEBLO

SENTIMIENTOS EN POESÍA

La historia del pueblo hispano en los Estados Unidos nos ofrece un amplio panorama de tradiciones folclóricas y literarias, unas traídas del viejo mundo y otras que evolucionaron a través de los siglos al estar en contacto con otras corrientes culturales. En la tradición oral encontramos romances tradicionales y nuevos, corridos, cuentos, coplas, proverbios, adivinanzas, décimas, canciones, teatro popular religioso y profano. Según Espinosa (1951), quizá el investigador más destacado del folclore del suroeste, la literatura tradicional ha mantenido su estructura, ya fijada en España y traída a América en tiempos coloniales. Los romances, proverbios, adivinanzas, rimas infantiles, aparentemente han mantenido sus estructuras tradicionales aunque haya habido innovaciones basadas en las formas tradicionales [1]. Con los misioneros franciscanos llegó el teatro religioso, que incluye representaciones como *Adán y Eva, Los Reyes, El Niño Perdido, Las cuatro apariciones de Nuestra Señora de Guadalupe, Los Pastores y Los Moros y Cristianos.* La obra de *Los Pastores*, por ejemplo, se conoce en todo el suroeste y se representa anualmente en iglesias que cuentan con numerosa población hispana [2]. En San Antonio, Texas, los misioneros franciscanos fundaron cinco misiones a la orilla del río San Antonio entre los años de 1718 y 1731, y

[1] A. M. Espinosa, «Spanish and Spanish-American Folk Tales», *Journal of American Folklore*, 64 (1951), pp. 151-162.

[2] A. Lucero-White Lea, *Literary Folklore of the Hispanic Southwest*, The Naylor Company, San Antonio, Texas, 1953.

desde estas fechas hasta el día de hoy, no han cesado las representaciones de la obra *Los Pastores*. Actualmente, se hacen representaciones desde el 24 de diciembre al 2 de febrero, y para todo el público se hace una representación en la misión San José, generalmente el primer domingo después de Navidad. La tradición de Las Posadas se celebra igualmente en todo el suroeste. En muchos barrios y pueblos se dramatiza el viaje que hicieron María y José a Belén para cumplir sus requisitos como ciudadanos, e inscribirse en el censo por orden del emperador. En un tiempo, Las Posadas se celebraban en la iglesia, se comenzaba con el rezo del Santo Rosario al que seguía una procesión. Encabezaban la procesión los acólitos y los que llevaban la cruz, seguían las figuras de María y José en su camino a Belén y cerraba la procesión el sacerdote con otros acólitos cantando la letanía. Al llegar a la puerta, un grupo se quedaba dentro de la iglesia y otro salía. Cuando se cerraban las puertas, el coro de fuera en nombre de los santos peregrinos, pedía posada cantando, tras cantar varias estrofas los de uno y otro lado, se abrían nuevamente las puertas y todos se reunían [3]. Al salir esta tradición de la iglesia, el pueblo la celebra en sus vecindades durante varias noches consecutivas antes del 25 de diciembre. Cada noche, las imágenes de María y José se llevan en procesión de casa en casa pidiendo posada. En cada casa hay un diálogo entre los peregrinos y los habitantes de la misma, representando a los posaderos. Este diálogo toma forma de canción, y las canciones usadas para esta ocasión, igualmente se llaman posadas. Finalmente, en una casa los peregrinos son recibidos y todo el grupo pasa a celebrarlo con canciones, comida y juegos para niños y adultos. Paredes (1976) recoge una versión de Las Posadas que se cantaba a las orillas del Río Grande a finales del siglo pasado. Esta versión oral difiere ligeramente en cuanto a palabras y melodía, de la versión escrita que actualmente se canta en el suroeste, y en muchos otros hogares de los que han tenido contacto con esta tradición de Nueva España, y que se encuentran en diversos lugares de los Estados Unidos alejados del suroeste [4].

[3] M. E. Domínguez, *San Antonio Tejas, en la Época Colonial (1718-1821)*, Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid, 1989.

[4] A. Paredes, *A Texas-Mexican Cancionero: Folksongs of the Lower Border*, University of Illinois Press, Urbana, 1976.

Las Posadas
(Versión recogida por Américo Paredes y que aprendió de su madre)

Peregrinos

Muy buenas noches,
aldeanos dichosos,
posada les piden
estos dos esposos.

Posaderos

Serán bandoleros
o querrán robar...

Peregrinos

Robarte pretendo
pero el corazón
por eso en tu choza
pedí un rincón.

Posaderos

Vayan más delante,
está una pastoría
que allí dan posada
de noche y de día.

Vengan, vengan, vengan,
Jesús y María y su amado esposo
en su compañía.

Peregrinos

Abránse esas puertas
rómpanse esos velos
que viene a posar
el Rey de los Cielos.

(Versión escrita, actual, popular en México
y entre los hispanos de los Estados Unidos)

Peregrinos

En nombre del cielo
os pido posada,
pues no puede andar
mi esposa amada.

Posaderos

Aquí no es mesón
sigan adelante,
yo no debo abrir
no sea algún tunante.

Peregrinos

No seas inhumano,
tenednos caridad,
que el Dios de los Cielos
te lo premiará.

Posaderos

Ya se pueden ir
y no molestar,
porque si me enfado
os voy a apalear.

Peregrinos

Venimos rendidos
desde Nazaret,
yo soy carpintero
de nombre José.

Posaderos

No me importa el nombre
déjenme dormir,
pues yo les digo
que no hemos de abrir.

Posada te pide
amado casero,
por solo una noche
la Reina del Cielo.

Mi esposa es María,
es Reina del Cielo,
y madre va a ser
del Divino Verbo.

Dios pague señores
vuestra caridad
y que os colme el Cielo
de felicidad.

Pues si es una reina
quien lo solicita,
¿cómo es que de noche
anda tan solita?

Eres tú José,
tu esposa es María,
entren Peregrinos
no los conocía.

Dichosa la casa
que alberga este día,
a la Virgen Pura
la Hermosa María.

Todos

Entren Santos Peregrinos
reciban esta Mansión,
que aunque es pobre la morada
os la doy de corazón.

Cantemos con alegría
todos al considerar,
que Jesús, María y José
nos vinieron hoy a honrar.

Humildes Peregrinos,
Jesús, María y José,
mi alma os doy, con ella
mi corazón también.

Oh Peregrina agraciada,
oh Bellísima Criatura,
yo te ofrezco el alma mía
para que nos deis posada.

Echen confites y canelones
a los muchachos que son muy tragones.

Andale Francisco no te dilates
con la canasta de los cacahuates.

Andale Marieta sal del rincón
con la canasta de la colación.

La tradición del teatro popular se ve reflejada en el Teatro Campesino del dramaturgo Valdez, el cual lleva al escenario los problemas modernos que confonta la población hispana viviendo en Estados Unidos. Valdez ha tomado los temas de la opresión y de la explotación que afectan al campesino y al trabajador migrante, especialmente en California, dramatizando estos problemas, usando el humor, el habla de la gente y actores del pueblo para desarrollar una conciencia crítica. En obras como *Soldado Raso* y *Vietnam Campesino*, Valdez utiliza el teatro para protestar del alto número de hispanos que fueron a Vietnam y entregaron su vida por los Estados Unidos, quedando los barrios sin esa juventud que asegura una continuidad hispana [5].

En los proverbios vemos la riqueza de la sabiduría popular sobre los avatares de la vida, abarcando diversos temas como los problemas del hogar, comidas, animales y trabajo. Esta riqueza de sabiduría proverbial se puede apreciar a través de los siguientes ejemplos recogidos entre estudiantes universitarios en El Paso, Texas, y de uso diario en California, Arizona, Nuevo México, y otras partes de Texas [6]:

Dios no da alas a las alacranes porque volando picarían.
Para gato viejo, ratón tierno.
Al *nopal* lo van a ver sólo cuando tiene tunas.
El que adelante no mira, atrás se queda.
De tal palo, tal astilla.
Lo mío, mío y lo tuyo entrambos.
Cada uno sabe dónde le aprieta el zapato.
El buey sólo bien se lame.
Mona en seda pero mona queda.
Despacio se va lejos.
Grano a grano llena el buche la gallina.
Más vale llegar a tiempo que ser invitado.
La carga hace andar al macho.
No niega la cruz de su parroquia.
No todos que silban son arrieros.
El árbol que crece torcido nunca se endereza.
En la tierra de los ciegos el tuerto es el rey.

[5] J. O. West, *Mexican-American Folklore*, August House, Inc., Little Rock, Arkansas, 1988, p. 178.
[6] *Ibidem*, pp. 39-45.

De la comida se habla del tema principal *Panza llena corazón contento*:

> El que hambre tiene en el pan piensa.
> Las penas con pan son buenas.
> ¿A quién le da pan que llore?
> Vuelta la burra al maíz.

El tema del amor también está presente en los proverbios:

> Amor de lejos es amor de pendejos.
> Amor con celos causa desvelos.
> ¿Las quieres enamoradas? Que se sienten despreciadas.
> No compres caballo de muchas fieras ni te cases con muchacha de muchos novios.

El concepto de la mujer en la sociedad tradicional hispana se puede ver a través de estos proverbios:

> El tesoro de la mujer es la virtud.
> La mujer, en sus quehaceres, para eso son las mujeres.
> La viuda rica con un ojo llora y con el otro sonríe.
> Las mujeres ríen cuando pueden y lloran cuando quieren.

Las relaciones entre individuos es otro tema que se repite en muchos dichos:

> Paga el que quiere y no el que tiene.
> Primero es la amistad que el dinero.
> Muy pocos amigos tiene el que no tiene que dar.
> Dinero mal prestado, en la loma de un venado.
> La miseria ahuyenta amigos y el dinero los atrae.
> El mejor amigo es un peso.
> Más vale solo que mal acompañado.
> Los adagios de los viejos son evangelios chiquitos.
> El que tiene más saliva traga más pinole.
> Dios habla por el que calla.
> Están más frescas las tardes que las mañanas.
> Entre menos burros más elotes.

Estas expresiones nos demuestran los valores culturales acerca del amor, el dinero, la amistad, la mujer, y los modos de vida que el pueblo hispano mantiene vivos en la amplia zona del suroeste.

El arte verbal del pueblo hispano en los Estados Unidos, especialmente en el suroeste, también se muestra en sus adivinanzas, trabalenguas y rompecabezas. Glazer (1982) nos recopila unas adivinanzas de los tejanos que residen a la orilla de Río Grande [7]:

Anda y no tiene pies, habla y no tiene boca ¿Adivina lo qué es? (*La carta*).

A pesar que tengo patas yo no me puedo mover; llevo encima la comida y no me lo puedo comer. (*La mesa*).

¿Qué es aquello que colgado en la pared da sin tener manos y anda sin tener pies? (*El reloj*).

Paso por la casa. Voy a la cocina. Meneando la cola como una gallina. (*La escoba*).

Unas vacas pintas y otras blancas, las blancas se echan y pintas se levantan. (*Las tortillas y los frijoles*).

Una vieja flaca y le escurre la manteca. (*Una vela*).

Son hermanos muy unidos, donde quieren van juntitos. (*Los dedos*).

Redondo como una manzana y como un sartén plano; la figura de mujer y la figura de hombre. (*Un centavo*).

Sombrero sobre sombrero de rico paño. El que adivine esta adivinanza tiene término de un año. (*La cebolla*).

Blanco ha sido mi vestido y amarillo mi corazón. (*El huevo*).

También hay adivinanzas que se hacen por medio de una pregunta:

¿En qué se parece el café al autobús? (*En los asientos*).

¿Qué le dijo el brasero al soplador? (*Con la estufa que han traído ya no soplamos ninguno de los dos*).

¿Qué le dijo el piojo al calvo? (*No te agaches que me caigo*).

¿Qué le dijo la luna al sol? (*Tan grande y no te dejan que salgas de noche*).

[7] M. Glazer, ed., *Flour from Another Sack*, Pan American University, Edinburg, Texas, 1982.

Hay adivinanzas en verso que contienen en su descripción las respuestas. Algunas adivinanzas de este tipo mantienen un estilo de versar como se hacía en España en el siglo XVI, y tal vez en épocas anteriores. Espinosa (1985) ofrece algunos ejemplos de esta tradición hispana en Nuevo México:

Cajita de Dios bendita,
que se abre y se cierra
y no se marchita.
(*El ojo*)

Cuatro rueditas van para Francia
van para Francia,
camina y camina
nunca se alcanzan.
(*Las ruedas del carro*)

En alto vive
y en alto mora,
y en alto teje
la tejedora.
(*La araña*)

Fui a la huerta
y truje de ella;
fui a mi casa
y lloré con ella.
(*La cebolla*)

Redondito y redondón,
sin aujero y con tapón.
(*El melón*)

Señores vamos a ver
una que nació sin brazos.
Pa sacarle el corazón
la están haciendo pedazos.
(*La sandía*)

Arca del cielo
de buen parecer,
que no hay carpintero
que le pueda hacer;
sólo Dios del cielo
con su gran poder.
(*El cuerpo humano*)

Algunas de estas adivinanzas se encuentran en España y Latinoamérica en versiones idénticas o paralelas. En la adivinanza sobre «el pastor en la montaña» se puede ver claramente un paralelismo entre las versiones de Nuevo México, Argentina y España [8].

Nuevo México

Ve el pastor en la montaña
lo que el rey no ve en España,
ni el Pontífice en su silla,
ni el que gobierna esta villa,
ni Dios con ser Dios lo ve.

Argentina

El pastor ve en la montaña
lo que el rey no ve en España,
ni el Papa en su silla,
ni Dios con su divino poder
pudo ver.

España

Un pastor vio en la montaña
lo que el rey no vio en España
ni el Pontífice en su silla,
ni Dios, sin ser maravilla.

(*Un pastor ve otro pastor, rey no ve otro rey, etc.*).

En la poesía infantil se han mantenido formas métricas y temas semejantes a los de España. Del folclore de Nuevo México, Espinosa (1985) nos ofrece ejemplo de este arte verbal que emplean los niños en sus juegos:

[8] A. M. Espinosa (editado por J. M. Espinosa), *The Folklore of Spain in the American Southwest*, University of Oklahoma Press, Norman, 1985, pp. 161-167.

Puño, Puñete
¿Qué tienes *ai*?
Puño, Puñete
Quítatelo de *ai*
y pégate en la frente.
(Rima para jugar con los puños cerrados)

Este compró un huevo
Este lo puso al fuego
Este le echó sal
Este lo probó
y este pícaro gordo
se lo comió.
(Rima para contar los dedos de las manos)

Voy quebrando
bolitas de oro. Tan, tan
¿Quién es?
El Ángel Bueno
¿Qué quiere el Ángel Bueno?
Colores
¿Qué color?
Blanco (*o lo que sea*).
(Versos usados en el juego infantil entre dos bandos: Ángel Bueno y Ángel Malo)

Voy quebrando
bolitas de oro. Tan, tan
¿Quién es?
El Ángel Malo
¿Qué quiere el Ángel Malo?
Colores
¿Qué color?
Colorado (*o lo que sea*).

Entre el folclore infantil también encontramos versos que las madres o guardianes recitaban o cantaban a los niños [9]:

[9] J. O. West, *op. cit.*, pp. 53-55.

Caballito, caballito
no me tumba, no me tumba
a galope y a galope
recio, recio, recio
¡Qué viva Antonio!
(Canción de la madre al niño cuando lo columpiaba en sus pies)

Reque, reque, requesón
pide pan y no le dan.
Pide queso y le dan hueso
pa que se rasque el pescuezo.
(Versos que se dicen al niño que comienza a sentarse)

Lulú que lulú
que San Camaleón,
debajo de un hueco
salió un ratón.
Mátalo, mátalo,
de un guantón.
Este niño quiere
que le cante yo.
Cántele su mamá
que ella lo parió.
(Canción de cuna)

Tortillitas, tortillitas,
tortillitas para papá
tortillitas para mamá;
tortillitas de salvado
para papá cuando está enojado
tortillitas de manteca
para mamá que está contenta.
(Canción para hacer palmaditas)

De algunas canciones infantiles se han recogido varias versiones [10]:

[10] J. H. McDowell, «Sociolinguistic contours in the verbal art of chicano children», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1982, pp. 340-341; J. O. West, *op. cit.*, pp. 55-56.

Tín marín de don quien fue
Cúcara, mácara, títere fue.
(Versión de Austin, Texas)

De *tín marín*, de *donpingüéy*
cúcura, mácara, títere fue.
Yo no fui, fue *teté*.
Pégale, pégale, ella fue.
(Versión de El Paso, Texas)

Pín marín, de Don *Pingüé,*
Cácara, mácara, Pípiri fue.
(Versión del sur de Texas)

Pín, Pín, sarabín.
Yoqui, yoqui pasaré
por los lagos de San Juan.
(En Tucson, Arizona, se usa el mismo sistema de versificación)

Entre la poesía infantil se encuentran los versos para ser entonados durante los juegos, como en el caso de la rima que se canta mientras los niños rompen una piñata [11]:

Dále, dále, dále,
no pierdas el tino,
porque si lo pierdes,
pierdes el camino.

Cuando los niños saltan la cuerda se acompañan a veces con:

Anoche fui *pa* el baile
dejé la puerta abierta
vinieron los ratones
se comieron mis calzones.

Para cantar en las diversas actividades de grupo que se juegan haciendo un círculo, se oyen canciones que no difieren mucho de las que se cantan en otros rincones del mundo hispano [12]:

[11] J. O. West, *op. cit.*
[12] J. H. McDowell, *op. cit.*, p. 342.

Arroz con leche
me quiero casar
con una viudita
de la capital.
Que sepa coser
que sepa bordar
que ponga la mesa
en su santo lugar.
Yo soy la viudita
la hija del rey
me quiero casar
no hallo con quién.
Contigo sí
contigo no
contigo mi vida
me casaré yo.

Los niños hispanos del suroeste, como otros niños del mundo de habla hispana, hacen juegos con palabras, a veces sin sentido [13]:

Luna, luna, dame una tuna
la que me diste
se cayó a la laguna.

Algunas rimas traen en la memoria temas y personajes históricos:

¡Pancho Villa
mató su tía
con una pistola
que no servía!
¡Pancho Villa
mató su tía
con un zapato
que no servía!

[13] J. O. West, *op. cit.*, pp. 63-64.

Pancho Villa
planchó su tía
con una tortilla
¡Pancho Villa
plastó la tortilla
con mantequilla!

En otros casos las rimas reflejan la ingeniosa creatividad de muchos niños bilingües haciendo alternancia de idiomas [14]:

1.er Niño: *Why do the birds fly South?* (¿Por qué los pájaros vuelan al sur?)
¿Por qué?
Because it's too far to walk. (Porque está muy lejos para ir andando).
2.º Niño: Porque *it's too far to walk.*
3.er Niño: Porque está *too far anda'.*

Otro ejemplo:

1.er Niño: *Knock, knock* (Tan, tan)
2.º Niño: *Who's there?* (¿Quién es?)
1.er Niño: *Kelly* (Kelly)
2.º Niño: *Kelly who?* (¿Kelly quién?)
1.er Niño: Qué le importa.

Este tipo de intercambio también se puede oír en programas infantiles como *Carrascolendas*; programa educativo pensado para niños bilingües del suroeste y otras zonas de los Estados Unidos:

1.er Niño: *Knock, knock*
2.º Niño: *Who's there?*
1.er Niño: *Elsa*
2.º Niño: ¿Elsa quién?
1.er Niño: El *sapato.*

[14] J. H. McDowell, *op. cit.*, pp. 348-350.

ROMANCES Y CANCIONES

La tradición de los romances españoles llegó con los pobladores hispanos que se asentaron en lo que ahora son los estados de Nuevo México, Texas y Luisiana. Espinosa (1953) y Campa (1946) nos ofrecen amplia documentación sobre los romances tradicionales de Nuevo México; Armistead (1978, 1983) nos habla de los hispanoparlantes de Luisiana; y Paredes (1976) nos recoge algunos romances del sur de Texas que forman parte del cancionero tejano, el cual incluye también corridos y canciones rancheras [15]. El romance de *Delgadina*, por ejemplo, se encuentra en Nuevo México, Texas y Luisiana. Según Campa es uno de los romances con mayor difusión en América ya que se registran más de cincuenta versiones, entre ellas nueve en Nuevo México según su cuenta y once versiones según el romancero de Espinosa. Tres de estas versiones se incluyen aquí:

Delgadina
(Versión de los isleños de Luisiana) [16]

Había un rey que tenía tes hijitas.
Y la más pequeñita Delgadina se llamaba.
Y cuando su madre *dí'a* misa, su padre la enamoraba.
Y como *eya* no quería, en un cuarto la *enserraba*;
en un cuarto tan *d'escuro*, de *onde* las ranas cantaban.
A los tres días de *ensierro, Delgadina'n* su ventana.
Y *alcansó* a ver su hermana, jugando un juego de amas:
—Hermana, por ser mi hermana, ¿me darás un trago de agua?
Que de esta hambre y *d'esta* sed, *y'a* Dios pienso *dal* del alma.
—Pasa, pasa perra *malgada*, quítate *d'esa* ventana,
que si mi padre te ve y puñaladas te daba.
Delgadina se quitaba, muy triste y desconsolada.
Y con las lágrimas *de* los ojos, *todo'l* cuarto lo bañaba.
A los seis días de *ensierro,* Delgadina en su ventana.

[15] A. M. Espinosa, *Romancero de Nuevo Méjico*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1953; A. L. Campa, *Spanish Folk-Poetry in New Mexico*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1946; S. G. Armistead, «Romances tradicionales entre los hispanohablantes del estado de Luisiana», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 27 (1978), pp. 39-56 y también «Más romances de Luisiana», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 32 (1983), pp. 41-54; Américo Paredes, *op. cit.*

[16] S. G. Armistead, *op. cit.*, 1983.

Y *alcansó* a ver *s'otra* hermana, jugando un juego de amas:
—Hermana, por ser mi hermana, ¿me darás un trago de agua?
Que de esta hambre y *d'esta* sed, *y'a* Dios pienso *dal* del alma.
—Pasa, pasa, perra *malgada*, quítate *d'esa* ventana,
que si mi padre te ve y puñaladas te daba.
Delgadina se quitaba, muy triste y desconsolada.
Y con las lágrimas *de* los ojos, *todo'l* cuarto lo bañaba.
Y a los nueve días de *ensierro*, Delgadina en su ventana.
Y *alcansó* a ver su padre, *namorando* otra dama:
—Padre, por ser mi padre, ¿me darás un trago de agua?
Que de esta hambre y *d'esta* sed, *y'a* Dios pienso *dal* del alma.
—¡*Viagan, cabayeros, denle* agua a Delgadina!
—No me la den en *tasa* de oro, ni en vasos de plata;
denme una copa de cristal, para que me refresque el alma.
Y en la gloria las campanas repicando y los angelitos cantando,
porque, al montar las escaleras, Delgadina muerta estaba.

(Versión de Nuevo México) [17]

Delgadina se pasaba en su sala bien cuadrada,
Con su manto de hilo de oro, que en su pecho brillaba.
Levántate, Delgadina; ponte tu vestido de seda
Para llevarte a la misa a la ciudad de Morelia.
Cuando salieron de misa su papá la *platicaba*:
—Delgadiana, hija querida, yo te quiero para dama.
—Ni lo permita mi Dios ni la reina soberana;
Son ofensas para Dios, traiciones para mi mama.
—Arriba mis once criados, encierren a Delgadina
En los cuartos más oscuros donde se oiga más ladina,
Con sus candaditos de oro y sus llavitas muy finas.
—Mamacita de mi vida, un favor te estoy pidiendo:
Regálame un vaso de agua que de sed me estoy muriendo.
—Delgadina, hija querida, no te regalamos nada
Porque no quisiste hacer lo que tu padre mandaba.
—Mamacita de mi vida, ¿cómo querías que lo hiciera,
Cómo querías que lo hiciera si de amores me trataba?
—Arriba mis once criados, llévenle agua a Delgadina,
Unos en vasitos de oro y otros en cristal de china.

[17] A. L. Campa, *op. cit.*, p. 32.

Cuando le llevaron el agua Delgadina estaba muerta.
Con sus ojitos cerrados y la boca seca seca.
Delgadina está en el cielo dándole cuenta a Dios.
Su padre de Delgadina está con el diablo mayor.

(Versión de Texas) [18]

Delgadina se paseaba
de la sala a la cocina,
con su manto hilo de oro
que su pecho le ilumina.

Delgadina se paseaba
en su gran sala cuadrada,
con su manto hilo de oro
que en su pecho le brillaba.

—Levántate, Delgadina,
ponte vestido de seda,
porque nos vamos a misa
a la ciudad de Morelia.

Cuando salieron de misa
en su sala la abrazaba:
—Delgadina, hija mía,
yo te quiero para dama.

—No permitas, madre mía,
ni la Virgen soberana,
que es ofensa para Dios
y la perdición de mi alma.

—Júntense los once criados
y encierren a Delgadina,
échenle bien los candados—
dijo el rey con mucha *muina*.

—Remachen bien los candados
que no se oiga voz ladina,
si les pide de comer
no le den comida fina.

[18] A. Paredes, *op. cit.*, pp. 14-15.

—Si les pide de beber
le darán agua salada,
porque la quiero obligar
a que sea mi prenda amada.

—Mariquita, hermana mía
un favor te pediré,
regálame un vaso de agua
porque me muero de sed.

—Ay, hermana de mi vida,
no te puedo dar el agua,
si lo sabe el rey mi padre
a las dos nos saca el alma.

—Papacito de mi vida,
tu castigo estoy sufriendo,
regálame un vaso de agua
que de sed me estoy muriendo.

—Júntense los once criados,
llévenle agua a Delgadina
en vaso sobredorado
y en jarros de losa china.

Cuando le llevan el agua
Delgadina estaba muerta
con sus ojitos cerrados
y con su boquita abierta.

La cama de Delgadina
de ángeles está rodeada,
la cama del rey su padre
de diablos está apretada.

Delgadina está en el cielo
dándole cuenta al Creador
y su padre en los infiernos
con el Demonio Mayor.

Ya con ésta me despido
a la sombra de una lima,
aquí se acaba cantando
la historia de Delgadina.

El romance de *Bernal Francés* en sus numerosas versiones también se encuentra en Nuevo México y Luisiana y en Texas se canta como el corrido de *Elena*.

Bernal Francés
(Versión de Nuevo México) [19]

En ese plan de barranca sin saber cómo ni cuándo,
Cuando salió don Benito se encontró con don Fernando.
Cuando salió don Benito al fin se volvió otra vez;
Entró a ponerse el vestido, de don Fernando el Francés.
Benito le dice a Elena: —Tú me has jugado cautela,
Porque al entrar a la puerta me has apagado la vela.
Ella le habló a don Benito: —¿Por qué no me habla usted a mí,
O tiene amores en Francia, o quiere a otra más que a mí?
—Ni tengo amores en Francia ni quiero a otra más que a ti.
Soy Benito, tu marido, que está a un ladito de ti.
—Yo te pido esposo mío, perdona mis desventuras;
Mira, no lo hagas por mí, hazlo por mis dos criaturas.
Madre mía de los Dolores, madre de la Encarnación,
La pobrecita de Elena ya no alcanzó el perdón.
La pobrecita de Elena le van a cantar victoria.
Que te perdone la Virgen *pa'* que te lleve a la gloria.
La pobrecita de Elena no hallaba ningún consuelo.
Que te perdone la Virgen para que te lleve al cielo.
La pobrecita de Elena ah qué lástima me dio,
Con tres tiros de pistola que su marido le dio.
Para cantar estos versos me deben de dispensar
Yo no canto porque sé ni por lo qué me han de dar.

(Versión de los isleños de Luisiana) [20]

En este plan de barranco, sin saber cómo ni cuándo,
ahí *fu'nde* se *alcontró* Velino con don Fernando.
Cogió su machete y su rifle diesiseis.
Sinco balaso le dio a don Fernando el *fransé*.

[19] A. L. Campa, *op. cit.*, p. 41.
[20] S. G. Armistead, *op. cit.*, 1978.

—Abréme la puerta, llena, ábremela sin *desconfiansa.*
Mirá que soy don Fernando, que ahora vine de *Fransia.*
Si *apena* me abrió la puerta, yo *mesmo* apagué el candil.
No *garramo de mano* y fuimó *pa'l* jardín
Ayí la *vistí* de blanco; *paresía* un serafín.
En una cama de *flore,* le quitó el primer botín...
—No tengo amores en *Fransia,* ni a *naiden* quiero *má* que a ti.
Vengo a ver tu marido, que se *alcuentra* al *la'o* de ti.

(Versión de Texas que se conoce como Elena) [21]

Y en ese plan de Durango,
sin saber cómo ni cuando,
se vinieron a encontrar
don Benito y don Fernando.

—Ábreme la puerta, Elena,
abre con toda confianza,
que soy Fernando el Francés,
venido desde la Francia.

Al abrir la puerta Elena
se les apagó el candil,
se agarraron de la mano,
se fueron para el jardín.

—Oiga, señor don Fernando,
¿por qué no me habla *usté* a mí?
Tendrá *usté* amores en Francia
o quiere a otra más que a mí.
—No tengo amores en Francia
ni quiero a otra más que a ti,
ni le temo a tu marido
que se halla al lado de ti.

—Perdóname, esposo mío,
perdona mis aventuras,
ya no lo hagas por mí,
hazlo por tus dos criaturas.

[21] A. Paredes, *op. cit.*, pp. 16-17.

—De mí no alcanzas perdón
ni encuentras ningún placer,
que te perdone Fernando
que fue todo tu querer.

Vuela y vuela, palomita,
dale vuelo a tu volido,
anda a ver cómo le fue a Elena con su marido.
La pobrecita de Elena
¡con qué lástima murió!
de tres tiros de pistola
que su marido le dio.

—Agarra, criada, a esos niños,
llévaselos a mis padres,
si te preguntan de Elena
les dices que tú no sabes.
Señoras, pongan cuidado,
lo que en la ocasión pasó,
que a Elena por cautelosa
su marido la mató.

El romance de *La Dama y el pastor* se encuentra en Nuevo México y en Texas se canta con el nombre de *La Pastora.*

La Dama y el pastor
(Versión de Nuevo México) [22]

Una niña en un balcón le dice a un pastor: —Espera,
que aquí te habla una zagala que de amor se desespera.
Vente, pastor amoroso, que aquí te habla tu paloma;
arrímate para acá; no haya miedo que te coma.
—Yo no soy tu enamorado— responde el villano vil.
—Mi ganado está en la sierra; con él me voy a dormir.
—Te pago una pila de oro, y dos cañas de marfil,
tan sólo porque te quedes esta noche aquí a dormir.
—No quiero tu pila de oro, ni tus cañas de marfil;
mi ganado está en la sierra, con él me voy a dormir.

[22] A. L. Campa, *op. cit.*, p. 44.

—Te pago el parro y el pato, el gato y el almirez;
tan sólo porque te quedes, esta noche y otras tres.
—No quiero el parro ni el pato, ni el gato, ni el almirez;
mi ganado está en la sierra, con el me voy a dormir.
Zagala, cuando me hablates, tu palabras no atendí.
Perdóname, gran señora, si yo en algo te ofendí.
Te pago mi ganadito con mis perros y pastores
tan sólo porque me digas que me arrime a tus amores.
—Llora tu soledad, que yo la lloré primero.
—Haré de cuenta que tuve, una sortija de oro,
y en el mar se me cayó; ahora la perdí del todo.

La Pastora
(Versión de Texas) [23]

A orillas de un *sesteadero*
una oveja me faltó,
y una joven blanca y bella
de un pastor se enamoró.

—Oye, pastor adorado,
aquí te habla una paloma,
arrímate aquí a mi lado
sin temor de que te coma.

—Yo te doy cuatro mil pesos,
y de pesos cuatro mil,
tan sólo porque te quedes
esta noche aquí a dormir.

—No quiero cuatro mil pesos,
ni de pesos cuatro mil,
mi ganado está en la sierra
y con él voy a dormir.

—Mira qué manitas tengo,
buenas para perfilar,
te las doy porque te quedes
esta noche a *platicar*.

[23] A. Paredes, *op. cit.*, p. 8.

—Yo también tengo manitas,
buenas para trabajar,
mi ganado está en la sierra
y con él me voy a estar.

—Mira que piecito tengo,
para un zapato lucido,
te lo doy porque te quedes
esta noche aquí conmigo.

—Yo también tengo piecitos
para un *huarache* lucido,
mi ganado está en la sierra,
ya me voy, pues no lo olvido.

—Mira que piernas tan blancas,
con sus venas tan azules,
te las doy porque te quedes
sábado, domingo y lunes.

—Yo también tengo piernitas
con sus venas tan azules,
mi ganado está en la sierra,
ya me voy y no lo dudes.

—Anda, pastor arrastrado,
no me quieres escuchar,
anda véte a tu ganado,
bien te puedes retirar.

—Dispénsame jovencita,
tus palabras no entendí,
mi ganado está en la sierra
pero yo me quedo aquí.

—No hay perdón para el que yerra,
mucho menos para tí,
tu ganado está en la sierra,
bien te puedes ir de aquí.

En Luisiana se registran varias versiones del romance *La vuelta del marido*, las cuales se asemejan a las que se recogen en Nuevo México con el nombre de *Las señas del marido*.

La vuelta del marido
(Versión de los isleños de Luisiana) [24]

—Yo soy resién casada, *todo'l* mundo lo sabrá.
Mi *marí'o* está *pa* la guerra, de su *mesma voluntá.*
—Señore, dígame *usté* nueva y yo a *ustee* le diré.
—Y él *e jalto* y rubio, nada tiene de *corté.*
—Señore, si *usté* quisiera y la *vuluntar* de *Dio*;
señore, si *usté quieiera, no casaríamo lo do.*
—*Hay* tres años que lo espero y *tre ma* lo esperaré.
Si en *sies año* él no viene, con *usté* me casaré.
—Le *merqué* un *vistí'o* nuevo y un amante *chocolata'o.*
Mi mujer carga luto y a mí *naiden* me ha *mata'o.*

(Versión de Nuevo México que se conoce como
Las señas del marido) [25]

—Yo soy la recién casada que nadie me gozará;
me abandonó mi marido por amar la *libertá.*
—Caballero, por fortuna, ¿no conoces a mi marido?
—Señora, no lo conozco; déme unas señas le digo.
—Mi marido es alto y *rullo*, tiene *la* habla muy cortés;
en la copa del sombrero un par de dragones es.
—Por las señas que *usté* da ya su marido muerto es;
en las guerras de Bolivia lo mató un traidor francés.
Señora, si le conviene, nos casaremos los dos,
con el gusto de uno y otro y la *voluntá* de Dios.
—Túnico negro me puse, también túnico morado,
y me vide en el espejo. ¡Qué linda viuda he quedado!
Diez años lo he esperado y diez que lo esperaré;
si a los veinte no viniere, conmigo las llevaré,
pa que rueguen por su padre y por su madre también.

Estos ejemplos son sólo una pequeña muestra del amplio repertorio de esta tradición popular entre los hispanoparlantes del sur y del suroeste. Esta tradición folclórica se ha mantenido hasta nuestros días adaptándose para acoger nuevos temas y circunstancias socioculturales. En Nuevo México se cantan corridos como, *El contrabando, Un picnic,*

[24] S. G. Armistead, *op. cit.*, 1978.
[25] A. M. Espinosa, *op. cit.*, 1953, p. 29.

y *El vaquero* [26]. En Texas hay canciones en forma de corrido para recordar el conflicto fronterizo y las hazañas de los héroes tejanos como, *El general Cortina, Gregorio Cortez*, y *Jacinto Treviño*. También hay canciones de «parranda» como, *El crudo*, y las serenatas que se llevan a las madres en su día, empezando con canciones como *Las mañanitas* [27]. Las décimas de los isleños de Luisiana nos cuentan de los cocodrilos, de los terrenos encharcados, de *El mosco y el agua alta* y *La pesca del camarón* [28].

Literatura de los hispanos

Durante las tres últimas décadas la producción literaria entre los hispanos de los Estados Unidos ha sido impresionante. Este florecimiento acompañó los años de protesta, llevado a cabo inicialmente por la población negra durante los años 60 para fomentar cambios sociales, políticos y económicos en la sociedad norteamericana. Los escritores hispanos de diversa procedencia, unos viviendo en el suroeste durante generaciones, otros recién llegados como «exiliados cubanos» y otros más, viviendo en el mundo *nuyorican*, tomaron conciencia del mundo que les rodeaba y se lanzaron a escribir para afirmar su identidad cultural. La producción literaria se ha destacado más en los géneros del cuento, la poesía y el drama incorporando diversas técnicas artísticas en el uso del lenguaje como sistema lingüístico e instrumento poético. El mundo bilingüe y bicultural donde se encuentran la mayoría de los hispanos que residen en los Estados Unidos, ofrece numerosas posibilidades al escritor para experimentar con el idioma y posiblemente desarrollar una nueva poética [29]. Fernández (1987) ha preparado una bibliografía acerca de la literatura hispana en los Estados Unidos, la cual se podría utilizar en la preparación de una asignatura o un cursillo para universitarios [30]:

[26] A. L. Campa, *op. cit.*

[27] A. Paredes, *op. cit.*

[28] S. G. Armistead, *op. cit.*, 1978, 1983.

[29] G. Fabre, ed., *European Perspectives on Hispanic Literature of the United States*, Arte Público Press, Houston, Texas, 1988.

[30] J. B. Fernández, «Teaching Hispanic Literature of the United States», *Hispania*, 70 (1987), pp. 395-399.

Selección bibliográfica sobre literatura hispánica de los Estados Unidos:

I. Historia

Acuña, R., *Occupied America*, Nueva York, Harper and Row, 1981.

Boswell, T. D. y Curtis, J., *The Cuban-American Experience,* Totowa, NJ, Rowman and Allenheld, 1984.

Fitzpatrick, J., *Puerto Rican Americans,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1971.

Mapp, E., ed., *Puerto Rican Perspective,* Metuchen, NJ, Ther Scarecrow Press, 1974.

Meier, M. S. y Rivera, F., *The Chicanos: A history of Mexican americans*, Nueva York, Hill and Wang, 1972.

II. Crítica literaria

Acosta Belén, E., «The Literature of the Puerto Rican Minoity in the United States», *The Bilingual Review* 5.1 (January-August 1978), pp. 107-15.

Bruce-Novoa, J., *Chicano Authors, Inquiry by Interview.* Austin, University of Texas Press, 1980.

Fernández, J. B., «Salient Themes in the Cuban-American Narrative», *Chasqui* 6.3 (May 1977), pp. 76-83.

Huerta, J., *Chicano Theatre, Themes and Forms,* Ypsilanti, MI, Bilingual Press, 1982.

Jiménez, F., ed., *The Identification and Analysis of Chicano Literature,* Nueva York, Bilingual Press, 1979.

Miller, Y., ed., *Chicano Literature.* Special Issue of *Latin American Literary Review* 5.10 (Spring-Summer 1977).

Mohr, E., *The Nuyorican Experience: Literature of the Puerto Rican Minority,* Westport, CT, Greenwood Press, 1982.

Montes Huidobro, M., *Bibliografía crítica de la poesía cubana (Exilio: 1959-1942),* Madrid, Editorial Playor, 1943.

Rodríguez del Pino, S., *La novela chicana escrita en español: Cinco autores comprometidos,* Ypsilanti, MI, Bilingual Press, 1982.

Saldívar, J. D., ed., *The Rolando Hinojosa Reader: Essays Historical and Critical,* Houston, Arte Público Press, 1985.

Sánchez Boudy, J., *Historia de la literatura cubana del exilio.* Miami, Ediciones Universal, 1975.

Tatum, C., *Chicano Literature,* Boston, Twayne Publishers, 1982.

III. Antologías

Barradas, E. y Rodríguez, R., eds., *Herejes y mitificadores: Muestra de la poesía puertorriqueña en los Estados Unidos,* Río Piedras, Ediciones Huracán, 1982.

Burunat, J. y Burunat, S., eds., *Nuevas voces hispanas,* Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston, 1984.

Fernández, J. B. y García, N., eds., *Nuevos horizontes: Cuentos chicanos, puertorriqueños y cubanos,* Lexintgton, MA, D. C. Health and Company, 1982.

Garza, R., ed., *Contemporary Chicano Theatre,* South Bend, IN, University of Notre Dame Press, 1975.

Huerta, J., ed., *El teatro de la Esperanza: An Anthology of Chicano Drama,* Goleta, CA, El Teatro de la Esperanza, 1973.

Kanellos, N., ed., *A Decade of Hispanic Literature,* Houston, Revista Chicano Riqueña, 1982.

Núñez, A. R., ed., *Poesía en éxodo,* Miami, Ediciones Universal, 1970.

Rael, J., ed., *Cuentos españoles de Colorado y Nuevo México,* 2 vols. Palo Alto, CA, The Stanford University Press, 1975.

Robe, S., ed., *Antología del saber popular,* Los Ángeles, UCLA Chicano Studies Center, 1971.

Shular, A. C., Ybarra-Fraustro, T. y Sommers, J., eds., *Literatura chicana: Texto y contexto,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1972, Económica, 1980.

Villanueva, T., eds., *Chicanos: Antología histórica y literaria,* México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

IV. Literatura chicana

A. Novela

1. Hinojosa, R., *Estampas del valle y otras obras,* Berkeley, Quinto Sol Publications, 1973.

2. ——, *Generaciones y semblanzas,* Berkeley, Editorial Justa Publications, 1977.

3. ——, *Mi querido Rafa,* Houston, Arte Público Press, 1981.

4. Méndez, M., *Peregrinos de Aztlán,* Tucson, Editorial Peregrinos, 1974.

5. Morales, A., *Reto en el paraíso,* Ypsilanti, MI, Bilingual Press, 1983.

6. Rivera, T., *Y no se lo tragó la tierra,* Berkeley, Editorial Justa, 1974.

B. Cuento corto

1. Perales, A., *La lechuza: Cuentos de mi barrio,* San Antonio, The Naylor Company, 1973.

2. Sagel, J., *Tunomás Honey,* La Habana, Casa de Las Américas, 1981.

3. Sánchez, S., *Hay plesha lichan tu di flac,* Berkeley, Editorial Justa Publications, 1977.

4. Ulibarrí, S., *Mi abuela fumaba puros,* Berkeley, Quinto Sol Publications, 1977.

5. ——, *Tierra Amarilla: Cuentos de Nuevo México,* Albuquerque, University of New Mexico Press, 1971.

6. ——, *Primeros encuentros,* Ypsilanti, MI, Bilingual Press, 1982.

C. Poesía

1. Elizondo, S., *Perros y antiperros: Una épica chicana,* Berkeley, Quinto Sol Publications, 1972.

2. Hoyos, A., *Selecciones,* México, Universidad Veracruzana, 1976.

3. Méndez, M., *Los criaderos humanos y Sahuaros,* Tucson, Editorial Peregrinos, 1976.

4. Ulibarrí, S., *Al cielo se sube a pie,* Madrid, Ediciones Alfaguara, 1976.

D. Teatro

1. Huerta, J. A., *Chicano Theater: Themes and Forms,* Houston, TX, Arte Público Press, 1982.

2. Kanellos, N., *Mexican American Theater: Legacy and Reality,* Houston, TX, Arte Público Press, 1987.

3. Valdez, L., *El Teatro Campesino,* Houston, TX, Arte Público Press, 1989.

V. Literatura puertorriqueña

A. Novela

1. Cotto Thorner, G., *Trópico en Manhattan,* Río Piedras, Editorial Cultural, 1973.

2. González, J. L., *Paisa,* Río Piedras, Editorial Cultural, 1973.

3. Soto, P. J., *Ardiente suelo, fría estación,* México, Universidad Veracruzana, 1961.

B. Cuento corto

1. Díaz Valcárcel, E., *Panorama,* Río Piedras, Editorial Cultural, 1971.

2. González, J. L., *En Nueva York y otras desgracias,* Río Piedras, Ediciones Huracán, 1981.

3. Soto, P. J., *Spiks,* Río Piedras, Editorial Cultural, 1970.

C. Poesía

1. Figueroa, J. A., *Noo Jork,* San Juan, Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1981.

2. Umpierre, L. M., *En el país de las maravillas,* Bloomington, IN, Third Woman Press, 1982.

3. Villar, L., *Plasmador,* Sommerville, NJ, Slusa, 1984.

D. Teatro

1. Arriví, F., «Medusas en la bahía», en *Literatura Puertorriqueña*, Madrid, Editorial Playor, 1973.

2. Marqués, R., *La carreta,* Río Piedras, Editorial Cultural, 1973.

VI. Literatura cubano-americana

A. Novela

1. Castro, A., *Refugiados,* Miami, Ediciones Universal, 1969.

2. Fernández, R., *La montaña rusa,* Houston, Arte Público Press, 1985.

3. ——, *La vida es un special,* Miami, Ediciones Universal, 1982.

4. González, C., *Los primos,* Miami, Ediciones Universal, 1971.

5. Montes-Huidobro, M., *Desterrados al fuego,* Ciudad México, Fondo de cultura Económica, 1975.

B. Cuento corto

1. Castro, A., *Cuentos yanquis,* Miami, Ediciones Universal, 1972.

2. Fernández, R., *Cuentos sin rumbos,* Miami, Ediciones Universal, 1975.

3. González, C., *La soledad es una amiga que vendrá,* Miami, Ediciones Universal, 1971.

C. Poesía

1. Del Prado, P., *La otra orilla,* Madrid, Plaza Mayor, 1972.

2. Montaner, E., *Bajo sol ajeno,* Hialeah, FL, Sertech Corporation, 1973.

3. Sánchez Boudy, J., *Ekué Abanakué Ekué,* Miami, Ediciones Universal, 1976.

D. Teatro

1. Acosta, I., *El súper*, Miami, Ediciones Universal, 1982.
2. Sánchez Boudy, J., *Homo Sapiens,* Miami, Ediciones Universal, 1971.

Esta bibliografía muestra el panorama literario entre escritores méjico-americanos, puertorriqueños y cubanos, en cuanto a novela, cuento corto, poesía y drama.

Poesía

A través de algunos poetas se pueden apreciar los problemas relacionados con el hecho de vivir en un mundo con dos culturas, como se ve en el caso del nuyorican Tato Laviera que expone en su «discurso de graduación» (*My graduation speech*) el dilema lingüístico que confrontan muchos hispanos en Nueva York y otras ciudades [31].

My graduation speech

i think in spanish
i write en english

i want to go back to puerto rico,
but i wonder if my kind could live
in ponce, mayaguez and carolina

tengo las venas aculturadas
escribo en *spanglish*
abraham *in* español
abraham *in english*
tato in spanish
«taro» *in english*
tonto *in both languages*

how are you?
¿cómo estás?
i don't know if i'm coming
or si me fui ya

[31] T. Laviera, *La Carreta Made a U-Turn*, Arte Público Press, Houston, Texas, 1979.

si me dicen barranquitas, yo *reply*,
«con qué se come eso?»
si me dicen caviar, *i* digo,
«a new pair of converse sneakers»

ahí supe que estoy jodío
ahí supe que estamos jodíos

english or spanish
spanish or english
spanenglish
now, dig this:

hablo lo inglés *matao*
hablo lo español *matao*
no sé leer ninguno bien

so it is, spanglish to matao
what i digo

¡ay, virgen, yo no sé hablar!

La escritora cubana Lourdes Casal, que vivió durante veinte años en los Estados Unidos, en su poema expresa un sentido de doble nacionalidad al identificarse con Nueva York como su casa y La Habana como su cuna [32].

Nueva York es mi casa.
Soy ferozmente leal a esta adquirida patria chica.
Por Nueva York soy extranjera ya en cualquier otra parte.
Pero Nueva York no fue la ciudad de mi infancia,
no fue aquí que adquirí las primeras certidumbres,
no está aquí el rincón de mi primera caída
ni el silbido lacerante que marcaba las noches.
Por eso siempre permaneceré al margen,
una extraña entre estas piedras,
aun bajo el sol amable de este día de verano,
como ya para siempre permaneceré extranjera,

[32] L. Casal, *Palabras juntan revolución*, Casa de las Américas, La Habana, 1981.

aun cuando regrese a la ciudad de mi infancia.
Cargo esta marginalidad inmune a todos los retornos,
demasiado habanera para ser neoyorkina,
demasiado neoyorkina para ser,
—aun volver a ser—
cualquier otra cosa.

Otros poetas cuentan de sus penas, como la tejana De Hoyos que nos escribe de *Un llanto en seco*[33]:

Un Llanto en Seco

Dos mares lindos
eran mis ojos
    pero se secaron
    de lágrimas

y ¿sabes por qué?...

porque vino la vida
—cortesana embustera—
    y tú tan *naive* que eres
    te contó las muelas

    ...dos mares lindos
    eran mis ojos...

Elizondo, escritor de Nuevo México en el *Cantar de las gentiles damas* hace un homenaje a la nueva mujer hispana que ha mantenido su dignidad en un mundo «agringado», influido por valores y patrones culturales de la población anglosajona[34]:

[33] A. de Hoyos, «Un Llanto en Seco», en *A Decade of Hispanic Literature: An Anniversary Anthology, Revista Chicano-Riqueña*, University of Houston, Texas, 1982, p. 77.

[34] S. Elizondo, «Cantar de las gentiles damas», en *A Decade of Hispanic Literature: An Anniverrsary Anthology, Revista Chican-Riqueña*, University of Houston, Texas, 1982, p. 67.

Cantar de las gentiles damas

Cantar de las gentiles damas antaño
con acordado instrumento
pie en verde césped,
acostumbraba el señor *cortés*
bajo enrejada ventana posado.
Ella, aún más *tierna que las palabras*
que de boca de puntual enamorado,
miraba desde lo alto, *suspirada*,
con el pecho redondeado,
lejanos ojos azules su catar;
esperaba, levemente cubierta de sedas
y blancas holandas.
Correspondencia de amores hay
entre corazones de *antes cortesanos*
que amaban y amaban y adoraban
sin esperanzas *sin premio sin dar*
y las delicias de tus intrincados sueños de hoy
¿No desciendes *amada*,
de la castellana
torre
que de viejas sangres
volando por el *tiempo* has llegado
al presente alada?
Más:
te has liberado
del *estrecho* altar de cirios altivos
y haber llegado
al campo floreado
de la nueva femenina libertad.
Y, *por laberintos* de agringada vida
has sabido encontrar solaz.

El poeta Alurista descubre su herencia cultural al jugar a los *cowboys*. Lamenta que muchos niños hispanos no conocen la relación de los *cowboys* con los vaqueros, algunos de los cuales en México fueron los charros con trajes de gala. Los revolucionarios Zapata y Villa también se recuerdan al lado de los charros, pero se da cuenta que los an-

tepasados de sus charros abuelos fueron indios de la meseta central, la tierra de los Mayas [35].

We've Played Cowboys

We've played cowboys
    not knowing
nuestros charros
    and their countenance
con trajes de gala
    silver embroidery
on black wool
    Zapata *rode in white*

campesino *white*
    and Villa *in brown*
y nuestros charros
    parade of sculptured gods
on horses
    of flowing manes
proud
    erect
they galloped
and we've played cowboys
    as opposed to indians
when ancestors of mis *charros* abuelos
indios fueron
    de la meseta central
and of the humid jungles of Yucatán
    nuestros Mayas
if we must
    cowboys play
con bigotes
    y ojos negros
    negro pelo

[35] Alurista, «We've played cowboys», en A. Castañeda Shular, T. Ybarra-Frausto y J. Sommers, *Literatura Chicana: Texto y Contexto*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1972, pp. 31-32.

let them be
let them have cheekbones
de firmeza y decisión
of our caballeros tigres.

NARRACIÓN

En la narrativa de algunos escritores del suroeste se pintan estampas de la vida cotidiana de una sociedad rural, con gentes que sufren y luchan para conseguir una igualdad y mantener una dignidad. McEwan-Alvarado cuenta en su narración las vicisitudes de una familia campesina que trabajaba recogiendo naranjas en los campos de California. Ella nos cuenta que [36]:

Naranjas

Desde que me acuerdo, las cajas de naranjas eran parte de mi vida. Mi papá trabajaba cortando naranjas y mi mamá tenía un empleo en la empacadora, donde esos globos dorados rodaban sobre bandas para ser colocados en cajas de madera. En casa, esas mismas cajas burdas nos servían de cómodas, bancos y hasta lavamanos, sosteniendo una palangana y un cántaro de esmalte descascarado. Una caja con cortina se usaba para guardar las ollas.

Cada caja tenía su etiqueta con dibujos distintos. Esas etiquetas eran casi los únicos adornos que había en la habitación pequeña que nos servía de sala, dormitorio y cocina. Me gustaba trazar con el dedo los diseños coloridos —tantos diseños— me acuerdo que varios eran de flores —azahares, por supuesto— y amapolas y orquídeas, pero también había un gato negro y una caravela. Lo único inconveniente eran las astillas. De vez en cuando se me metía una en la mano. Pero como dicen, «A caballo regalado no se le mira los dientes».

Mis papás llegaron de México a California siguiendo su propio sueño de El Dorado. Pero lo único dorado que encontraron eran las naranjas colgadas entre abanicos de hojas temblorosas en hectáreas y

[36] A. McEwan-Alvarado, «Naranjas», en *A Decade of Hispanic Literature: An Anniversary Anthology, Revista Chicano-Riqueña*, University of Houston, Texas, 1982, pp. 238-239.

hectáreas de árboles verdes y perfumados. Ganaron apenas suficiente para ajustar y cuando yo nací, el dinero fue más escaso aún, pero lograron seguir comiendo y yo pude ir a la escuela. Iba descalzo, con una camisa remendada y un pantalón recortado de uno viejo de mi papá. El sol había acentuado el color de mi piel y los otros muchachos se reían de mí, diciendo que yo era negro. Quería dejar de asistir, pero mi mamá me decía, —Estudia hijo, para que consigas un buen empleo y no tengas que trabajar tan duro como tus papás—. Por eso, iba todos los días a luchar con el sueño y el aburrimiento mientras la maestra seguía su zumbido monótono.

En los veranos acompañaba a mi papá a trabajar en los naranjales. Eso me parecía más interesante que ir a la escuela. Ganaba quince centavos por cada caja que llenaba. Iba con una enorme bolsa de lona colgada por una banda ancha, para tener las manos libres, y subía en una escalerilla angosta y tan alta que podía imaginarme pájaro. Todos usábamos sombreros de paja con ala ancha para protegernos del sol, y llevábamos un pañuelo para limpiar el sudor que salía como rocío salado en la frente. Al cortar las naranjas se llenaba el aire del olor punzante del zumo, porque había que cortarlas justo a la fruta sin dejar tallo. Una vez nos tomaron una foto al lado de las naranjas recogidas. Eso fue un gran evento para mí. Me puse al lado de mi papá, inflándome los pulmones y echando los hombros para atrás, con la esperanza de aparecer tan recio como él, y di una sonrisa tiesa a la cámara. Al regresar del trabajo, mi papá solía sentarme sobre sus hombros, y así caminaba a la casa riéndose y cantando.

Mi mamá era delicada. Llegaba a casa de la empacadora cansada y pálida, a preparar las tortillas y recalentar los fríjoles; y todas las noches, recogiéndose en un abrigo de fe, rezaba el rosario ante un cuadro de la Virgen de Zapopan.

Yo tenía ocho años cuando nació mi hermana Ermenegilda. Pero ella sólo vivió año y medio. Dicen que se enfermó por una leche mala que le dieron cuando le quitaron el pecho. Yo no sé, pero me acuerdo que estuvo enferma un día nada más y el día siguiente, se murió.

Nuestras vidas hubieran seguido en la misma forma de siempre, pero vino un golpe inesperado. El dueño de la compañía vendió parte de los terrenos para un reparto de casas, y por eso pensaba despedir a varios empleados. Todas las familias que habíamos vivido de las naranjas sufríamos, pero no había remedio. Mi mamá rezaba más y se puso más pálida, y mi papá dejó de cantar. Caminaba cabizbajo y no me subía a los hombros.

—Ay, si fuera carpintero podría conseguir trabajo en la construcción de esas casas— decía. Al fin, se decidió ir a Los Ángeles donde tenía un primo, para ver si conseguía trabajo. Mi mamá sabía coser y tal vez ella podría trabajar en una fábrica. Como no había dinero para comprarle un pasaje en el tren, mi papá se decidió meterse a escondidas en el tren de la madrugada. Una vez en Los Ángeles, seguramente conseguiría un empleo bien pagado. Entonces, nos mandaría el pasaje para trasladarnos...

Sánchez capta el dialecto tejano al describir una mañana ordinaria en la vida de una familia y el mundo más allá del barrio [37].

Una mañana: 1952

Se levantó temprano, como a las cinco y media y se refregó la cara con un poco de agua en el aguamanil. Después se puso la chaqueta y salió al excusado que quedaba justo al callejón. Decían que pronto pasaría el sure por el barrio y entonces podrían tener baño adentro de la casa. Bueno, los que tuvieran para la tubería, el cuartito extra que requeriría, los aparatos necesarios y la instalación. Sus hijos lo querían con regadera y eso significaba hule para cubrir la pared, ese de cuadritos que él mismo podría pegar con cemento. De cuadritos verdes lo quería Chita. Se abrochó el pantalón de nuevo, desganchó la puerta y volvió a salir. Aún estaba oscuro. El columpio de los muchachos ya iba a necesitar una pintadita, después de tres años. El mismo lo había hecho de unos barrotes que le sobraron de cuando le añadió la cocina a la casa. Los muchachos ya estaban creciendo y pronto dejarían de pasearse en el columpio. Pero allí estaban los primos para que aprovecharan. Volvió a lavarse en el aguamanil, y frotándose las manos, prendió la estufa. Luego pasó al cuarto de enmedio y la salita donde dormían los muchachos y prendió los calentadores. Aún hacía mucho frío y no quería que Chita se levantara sino hasta más tarde cuando la cocina por lo menos estuviera calentita. Enjuagó la cafetera y después de ponerle un poco de agua comenzó a añadir las cucharadas de café al filtro de la cafetera.

[37] R. Sánchez, «Una mañana: 1952», en *A Decade of Hispanic Literature: An Anniversary Anthology, Revista Chicano-Riqueña*, University of Houston, Texas, 1982, pp. 258-259.

Acercándose al trasero, prendió bajito el radio pequeño que tenían arrinconado sobre la mesa para oír las noticias. La guerra seguía en Corea; parecía que nunca iba a acabar. Su cuñado andaba allá en ese revoltijo de chinos, coreanos y gringos. Los chinos acusaban a los gringos de usar armas micro-biológicas. Con los microbios los querían infestar de enfermedades y así exterminarlos. Los gringos lo negaban pero a lo mejor era verdad. Eran capaces de todo, con su tecnología. ¿No habían envenenado al Pantaleón en la cárcel? Nomás salió y al poco tiempo murió. Nadie supo nunca de qué. A otros les hacían cosas en el cerebro para dejarlos atontados. Pero los chinos eran muchos y no iban a poder con ellos. A México sí le habían dado su zarandeada y le habían quitado la mitad de su territorio. A los mexicanos de acá no los habían eliminado porque los necesitaban para piscar el algodón, mapiar los pisos, cocinar y jalar duro con pico y pala. Bien que los usaban aunque los trataban como leprosos. Decían que los mexicanos eran sucios y roñosos y flojos. ¡Tenían lomo! Ni siquiera los dejaban entrar a los mismos baños ni a los mismos restaurantes. Ni comprar en los barrios gringos. Del mal trato de la colonia ya se había quejado, hacía ya años, escribiéndole al cónsul en Del Río. Por eso al poco tiempo de haber llegado a Texas, se había incorporado a la logia; eran progresistas y creían en el cambio, en el avance de la humanidad. Se sirvió una taza de café y le puso una cucharadita de azúcar. Pero después habían nacido los muchachos y poco a poco había dejado de ir a las reuniones. Ellos necesitaban otro tipo de instrucción. La cafetera seguía hirviendo. La sacó de la lumbre y mientras tomaba unos sorbos de café, siguió oyendo las noticias. Sacó el sartén que guardaban en el horno de la estufa y lo puso a calentar. Luego, del hielero sacó el chorizo y unos huevos. Una cucharada de manteca y añadió el chorizo al sartén. Para que no chisporroteara le puso la tapa de una olla encima. El asunto de los Rosenberg seguía. Cuando ya estuvo el chorizo le revolvió dos huevos. Decían que eran espías pero en verdad no se sabía nada. A lo mejor los acusaban porque eran judíos. O por sus ideas. Recalentó las tortillas que habían sobrado de ayer y se puso a almorzar. Valía la pena ir hasta la tienda de don David para conseguir el chorizo mexicano. Allí sí que lo sabían hacer bien. Se había volcado otro bus con braceros. No, ¡si los apiñaban en esos camiones como marranos! Todavía peor era la desgracia de los mojados que apretujaban en las camionetas y en las treilonas para ocultarlos. Esos morían sofocados. Pero si la situación del mexicano era mala, la de los negritos no era mejor, en el cine los mandaban al balcón;

en las tiendas tomaban agua de una llave distinta y los baños, no se diga seguían segregados. Los gringos, ojos azules, eran unos racistas, igual que los nazis. Ya les llegaría su merecido porque escrito estaba que el hombre inicuo era abominable a los ojos de Dios. Se sirvió otra taza de café y mientras lo tomaba abrió el trastero. La harina se iba acabando y café no había mucho tampoco. Abrió el hielero y vio que había que comprar más leche y huevos. Faltaban todavía tres días para que le pagaran. Eso si no se tardaban en llegar los cheques al trabajo. El sábado irían a piscar; así se ayudarían un poco. Oyó voces en la calle y se asomó por la ventana. A don Ramón se le había vuelto a parar el carro y lo iban empujando sus hijos. Se puso la chaqueta y salió a la calle. Una vez que agarró correntía lo pudo arrancar...

En los cuentos de Rivera encontramos la memoria colectiva de la experiencia hispana en el suroeste, con personajes, situaciones y un lenguaje que nos lleva más allá de la nostalgia. Con las imágenes de la casa, el barrio, la lucha, Rivera construye la vida y la cultura de «la raza», lo cual se presta para manifestar los sentimientos de una identidad, que no es hispana del todo ni totalmente norteamericana. A través del recuerdo él documenta de una manera espiritual los sentimientos de sus personajes y el mundo en que se movían [38]. En el cuento *Los niños no se aguantaron*, que forma parte de su obra. *...Y no se lo tragó la tierra*, la técnica narrativa de fragmentos se utiliza para fotografiar un conjunto de experiencias e imágenes que contribuyen a un entendimiento de la identidad cultural de los hispanos en el suroeste. En el episodio de los niños, que refleja la vida migratoria de trabajadores como el mismo Rivera, durante los años cuarenta y cincuenta, el narrador del pueblo nos cuenta parte de la historia trágica del jefe que disparó al niño. La otra parte del cuento la narran unas voces anónimas por medio del diálogo [39]:

[38] L. Leal, «Tomás Rivera: The Ritual of Remembering», en J. Olivares, ed., *International Studies in Honor of Tomás Rivera*, Arte Público Press, Houston, Texas, 1986, pp. 30-38.

[39] T. Rivera, «Los niños no se aguantaron», en *...y no se lo tragó la tierra*, con la traducción al inglés por E. Vigil-Piñón, Arte Público Press, Houston, Texas, 1987, pp. 7-9.

Los niños no se aguantaron

Se había venido el calor muy fuerte. Era raro porque apenas eran los primeros de abril y no se esperaba tanto hasta como los últimos del mes. Hacía tanto calor que no les daba abasto el viejo con el bote de agua. Venía solamente dos veces para el mediodía y a veces no se aguantaban. Por eso empezaron a ir a tomar agua a un tanque que estaba en la orilla de los surcos. El viejo lo tenía allí para las vacas y cuando los pescó tomando agua allí se enojó. No le caía muy bien que perdieran tanto tiempo yendo al agua porque no andaban por contrato, andaban por horas. Les dijo que si los pescaba allí otra vez los iba a desocupar del trabajo y no les iba a pagar. Los niños fueron los que no se aguantaron.

—Tengo mucha sed, papá. ¿Ya *mero* viene el viejo?

—Yo creo que sí. ¿Ya no te aguantas?

—*Pos*, no sé. Ya siento muy reseca la garganta. ¿Usted cree que ya *mero* viene? ¿Voy al tanque?

—No espérate un ratito más. Ya oíste lo que dijo.

—Ya sé, que nos desocupa si nos pesca allí, pero ya me anda.

—Ya, ya, trabájale. *Ahorita* viene.

—Ni modo. A ver si aguanto. ¿Por qué éste no nos deja traer agua? A nosotros allá en el norte...

—Porque es muy *arrastrado.*

—Pero los puede uno esconder debajo del asiento, ¿no? Allá en el norte siempre está mejor... ¿Y si hace uno como que va para fuera cerca del tanque?

Y así empezaron esa tarde. Todos hacían como que iban para fuera y se pasaban para la orilla del tanque. El viejo se había dado cuenta casi luego, luego. Pero no se descubrió. Quería pescar a un montón y así tendría que pagarles a menos y ya cuando hubieran hecho más trabajo. Notó que un niño iba a tomar agua cada rato y le entró el coraje. Pensó entonces en darle un buen susto y se arrastró por el suelo hasta que consiguió la carabina.

Lo que pensó hacer y lo que hizo fueron dos cosas. Le disparó un tiro para asustarlo; pero ya al apretar el gatillo vio al niño con el agujero en la cabeza. Ni saltó como los venados, sólo se quedó en el agua como un trapo sucio y el agua empezó a empaparse de sangre...

—Dicen que el viejo casi se volvió loco.

—¿Usted cree?

—Sí, ya perdió el rancho. Le entró muy duro a la bebida, y luego cuando lo juzgaron y que salió libre dicen que se dejó caer de un árbol porque quería matarse.

—Pero no se mató, ¿verdad?

—*Pos* no.

—Ahí está.

—No crea compadre, a mí se me hace que sí se volvió loco. Usted lo ha visto como anda ahora. Parece limosnero.

—Sí, pero es que ya no tiene dinero.

—*Pos sí.*

Se había dormido luego, luego, y todos con mucho cuidado de no tener los brazos ni las piernas ni las manos cruzadas, la veían intensamente. Ya estaba el espíritu en su caja.

—A ver, ¿en qué les puedo ayudar esta noche, hermanos?

—Pues, mire, no he tenido razón de *m'ijo* hace ya dos meses. Ayer me cayó una carta del gobierno que me manda decir que está perdido en acción. Yo quisiera saber si vive o no. Ya me estoy volviendo loca *nomás* a *piense* y *piense* en eso.

—No tenga cuidado, hermana. Julianito está bien. Está muy bien. Ya no se preocupe por él. Pronto lo tendrá en sus brazos. Ya va a regresar el mes que entra.

—Muchas gracias, muchas gracias.

La experiencia hispana también la llegamos a conocer al leer obras como las de Hinojosa, de Texas, y las de Ulibarrí, de Nuevo México. Hinojosa reconstruye la vida ordinaria de los ciudadanos que vivían en el Valle de Río Grande en el sur de Texas. En *Klail City y sus alrededores* nos lleva más allá de esa comunidad, y pone a sus personajes en situaciones que se prestan a una distinta orientación social, donde hay destrucción y reconstrucción en la vida de esa comunidad. Algunos de sus personajes poseen una vitalidad e independencia propia de muchas de las personas de esta zona. *Don Orfalindo Buitureyra* es un buen ejemplo de la situación tragicómica de los habitantes de este mundo [40].

Don Orfalindo Buitureyra

Es cabrón de nacimiento. También es farmacéutico pero eso ya es culpa del estado de Texas. Don Orfalindo también es un sentimental y tanto que, de vez en cuando, se ve en unas parrandas que

[40] R. Hinojosa, «Don Orfalindo Buitureyra», en *A Decade of Hispanic Literature: An Anniversary Anthology, Revista Chicano-Riqueña*, University of Houston, Texas, 1982, pp. 204-206.

duran tres-cuatro días; como es de suponer, después le acarrean unas crudas como ballenas. Las parrandas son infrecuentes y de poca alarma: Empieza tomando solo y luego con amigos, se pone a bailar en las cantinas (solo y sin vieja que lo acompañe) y, para rematar, también le entra a lo del canto; no canta ni bien ni mal, canta porque le gusta cantar. No declama ni se le va la lengua en eso de la oratoria: *no soy joto*, dice. Eso de declamar se lo dejo a ellos.

—Está bien, don Orfalindo, no se enoje.

—No me enojo, no me enojo. Sólo quiero que nos entendamos, ¿estamos?

—Estamos dijo Ramos, ¡sí señor!

—¿Dónde iba?

—¿*Usté*? *Usté* iba cantando.

—Bien dicho...

—Y el hombre sigue cantando, es decir, acompañando a la música que salga del aparato tocadiscos. Ya se sabe, si sale un pasodoble, el hombre se echa por esos pisos y baila solo. Como no molesta, la gente lo deja en paz.

—Claro, no vaya a ser que se enoje con alguien y un buen día los envenene.

—Oye, sí, tú; y ni me había acordado.

—*N'hombre*, no te creas... es puro pedo...

Don Orfalindo Buitureyra es cabrón en el sentido etimológico popular. En el sentido tan dicharachero como certero. No es cabrón en el otro sentido: alguien que cae mal o que es aprovechado o tacaño o cosa parecida. No. Don Orfalindo no es una mala persona. Además, eso de ser cabrón no es acto propio o *sui generis* o lo que sea. Don Orfalindo era don Orfalindo y entonces vino su mujer y fue ella la que lo hizo cabrón: *made in Texas by Texans*, aunque, en este caso, *by chicanos*.

—¿Y la prole?

—No, la prole es de él.

—¡Como no! Si todos se le parecen en la nariz...

—¡Y en las quijadas! Si hasta parece que los cagó...

—Conque se parecen, ¿eh?

—Como un mojón a otro.

—Pero es cabrón...

—Bueno, esa mancha no se le quita ni con gasolina...

Don Orfalindo, pues, es cornudo pero no tiene nada de contento. Está más bien, resignado con su situación y como sus hijos lo quieren, ¿qué más?

—¿Y qué? ¿Cuánto tiempo le van a durar los arrestos a la doña Jesusa?

—*Pos* toda la vida no, eso es *verdá*, pero mientras dure, a don Orfalindo no le quitan su título de coronel.

—Bueno, ya lleva cinco o seis años, ¿qué son dos o tres más —o cuatro, ponle tú?

—Sí, Echevarría, que conciliador te pones; como no eres tú el del caso...

—*N'hombre*, es cosa de años. Míralo, ahí anda bailando el Silverio Pérez. ¿A quién molesta?

—De molestar no molesta, pero, fíjate ahí: los chicos lo están viendo por la ventana.

—¿Y qué? No son los suyos. Los de él ya crecieron.

—Oigan ustedes, a todo esto, ¿quién es el Sancho?

El disco dejó de tocar y el silencio duró lo necesario para que alguien tocara una canción ranchera o algo por el estilo.

—Bueno, como dije antes, ¿quién es el Sancho?

Silencio en la mesa. Don Orfalindo sigue bailando mientras el preguntón se disculpa para ir a mear.

—A ver, Echevarría, ¿por qué se lo dijiste?

—No la jodas, Leal... ¿Qué quieres que le diga: Es Alfonso Zamora, el jugador, el que también se acuesta con la tuya, pendejo...

—*Pos* a ver si así se le quita lo preguntón.

Don Orfalindo se cansó y se fue a la barra donde pidió otra cerveza. Siempre toma de la botella; entre tragos, pone el dedo pulgar en el pico; así no se le sale el gas, explica.

Los de la mesa, entre ellos Esteban Echevarría y Cipriano Leal, le saludan amistosa y sinceramente como buenos hombres que son. El que fue a mear está por volver y ojalá que no siga con la matraca de las preguntas que, a la hora de la hora, suelen conducir a un mal entendimiento. Eso de ser cabrón de primero, es algo duro y penoso, después, como en todo, se acostumbra y la gente ni atención le pone. (Allí está don Orfalindo. Muchos ya ni saben por qué se pone pedo y por qué hace sus papeles). Lo de ser cabrón y no saberlo es algo que tiene otras rutas. (Allí está el preguntón que no sabe nada de nada).

—Don Manuel no ha de tardar, ¿*verdá*?

—No, nunca falla. A ver, Rafa, pon el café a recalentar... no ha de tardar don Manuel.

—Sí, don Matías.

Don Orfalindo se despega de la barra para ir a echar una meada. Por esas cosas que pasan, se topa con el preguntón que está de vuelta; éste sonríe y vuelve a la mesa donde están Echevarría, Leal, don

Matías Uribe, Lucas Barrón, el Chorreao, dueño del lugar, y los otros señores de edad.

Nadie habla por un rato y así se está hasta que entra don Manuel Guzmán, el policía del barrio chicano.

—Muchacho, bájale a esa música que los vecinos se quejan del ruido.

—Sí, don Manuel.

Don Orfalindo Buitureyra ha vuelto y ya espió a don Manuel.

—*Usté* perdone, don Manuel, pero ando en trago.

—¿Quiere que lo lleve a casa don Orfalindo?

—Por ahora no; gracias. Apenas voy empezando la cosa.

—*Ta* bien; gusto en verle.

—Igualmente, don Manuel, igualmente. Con el permiso...

—*Usté* lo tiene.

Don Orfalindo no baila mientras don Manuel está en la cantina y entonces vuelve a la cerveza.

Tomado ya el café a sorbos, don Manuel avisa:

—Voy a estar en la esquina, cuando quieran un aventón, ya saben.

Don Manuel Guzmán sale de la cantina y don Orfalindo Buitureyra se pone a bailar un tango (con corte) y, seguramente, al cerrar los ojos, piensa bailar con aquella muchacha que, muchos años atrás, había estado casada con un médico cirujano de Agualeguas, Nuevo León. El médico cirujano murió de una receta compuesta por don Orfalindo allá cuando primero empezaba en el asunto de la farmacia que había heredado de su suegro, el viejo Marco Antonio Sendejo. Como el mundo y la gente siguieron girando, don Orfalindo perdió de vista a la viudita.

El tango continúa y don Orfalindo, con los ojos bien cerrados, sonríe para sí. Sonríe, se diría, casi lo suficiente para verse feliz.

Con Ulibarrí, conocemos el mundo de la Tierra Amarilla, esa zona montañosa de Nuevo México que se mantuvo aislada de la influencia anglosajona hasta los comienzos de este siglo. Es aquí donde se oye un lenguaje repleto de formas del español del siglo XVI, y donde el catolicismo lo celebran algunos de los practicantes en una manera mística, en forma de rito penitencial. Ulibarrí cuenta la importancia que tuvieron los penitentes en la vida cultural de este pueblo [41].

[41] S. R. Ulibarrí, «Los Penitentes», en *Mi abuela fumaba puros*, Quinto Sol Publications, Inc., Berkeley, California, 1977, pp. 156-158.

Los Penitentes

Ya viejo echo la mirada sobre lo que fue la vida y la historia de Tierra Amarilla. A través de tanto recuerdo, tanta simpatía y una que otra antipatía se revela ante los ojos de mi querencia un mosaico vital en todo sentido bello, en todo sentido grato. Hay en él figuras queridas, incidentes y accidentes sentidos, líneas y contornos conocidos, matices y masas mágicas. Piedritas que brillan. Peñas que espantan. Luz y sombra que combina, según el sol, o la luna, o la nube, o la niebla de la memoria. Paisaje humano, animado y vivo. Palpitante, y dramático escenario de lo que un día fue, hoy es, y mañana tiene que ser.

Me sorprende ver en ese mosaico algo que nunca ví. Entre otros, un tema principal. Quizás hace falta la distancia, la edad o la tranquilidad para poder ver los lirios del valle. Quizás es necesario un dolor de muela para darnos cuenta que tenemos dientes. Si no te duele no te fijas y no te importa.

A mí nunca me dolieron los Penitentes y por eso nunca los tomé en serio. Ahora, maduro y viejo, contemplo asombrado el panorama del pasado y veo la tremenda importancia que tiene la presencia de los Penitentes en la historia de nuestra gente. Si sacamos, olvidamos o ignoramos a los Penitentes, el cuadro histórico de Nuevo México se desmorona. Sin ellos no hay historia.

La Hermandad de los Penitentes era el único cuerpo de autoridad, el único organismo disciplinado, en las aldeas aisladas. Abandonadas primero por España, después por Santa Fe y México y más tarde por los Estados Unidos.

En el último rincón del mundo civilizado, en este aislamiento, en este abandono y casi total olvido, estos nuevomejicanos pudieron haber olvidado su lengua, su religión y sus tradiciones. Pudieron haber perdido su trato civilizado. Pudieron haber dejado de ser hispanos. Nada de esto ocurrió. A través de cuatrocientos años la cultura hispana se mantiene vital y alerta, y el nuevomejicano es tan hispano hoy como en aquellos días.

Los Penitentes más que nadie llenaron el vacío administrativo, religioso y cultural. Siendo la única estructura orgánica donde no había gobierno oficial ellos tomaron la iniciativa en establecer las normas de gobernación para la comunidad y el brazo fuerte de la Hermandad estaba siempre presente para mantener el orden público, la defensa de la aldea y para prestar ayuda en las tragedias. También prestaron un gran servicio político. La Hermandad era grande y tenía

Moradas en todas las poblaciones. Esto servía para establecer comunicación, armonía y unión entre las diversas y apartadas aldeas.

En un mundo sin curas los Penitentes mantuvieron la religión pura. Ellos fueron los que instruyeron al pueblo en las oraciones, las ceremonias, los sacramentos, los misterios, los alabados de la Iglesia. Ellos tenían los libros y manuscritos. A través de la función religiosa mantuvieron la lengua viva y relativamente limpia. Acaso ese misticismo tan propio de nuestra gente se lo debamos en gran parte a los Penitentes. De modo que quién sabe cuántos nuevomejicanos no han subido al cielo y se han presentado a San Pedro hablando perfecto castellano, gracias a los Penitentes...

Los cuentos incluidos en la obra *Mi abuela fumaba puros,* revelan las experiencias del autor que mantiene el punto de vista de un joven narrador, el cual nos describe artísticamente personajes y pasajes con un lenguaje humorístico lleno de imágenes, propio de este mundo. Siguiendo la tradición oral que la gente del suroeste ha mantenido a través de los siglos, Ulibarrí cuenta unos detalles de la vida de sus abuelos [42]:

Mi abuela fumaba puros

Según entiendo, mi abuelo era un tipazo. Se cuentan muchas cosas de él. Algunas respetables, otras no tanto. Una de las últimas va como sigue. Que volviendo de Tierra Amarilla a Las Nutrias, después de copas y cartas, ya en su coche ligero con sus caballos bien trotadores, ya en su caballo criollo, solía quitarse el sombrero, colgarlo en un poste, sacar la pistola y dirigirse al tieso caballero de su invención.

—Dime, ¿Quién es el más rico de todas estas tierras?

Silencio.

—Pues toma.

Disparo. Saltaban astillas del poste o aparecía un agujero en el sombrero.

—¿Quién es el más hombre de por acá?

Silencio.

—Pues, toma.

Otra vez lo mismo. Era buen tirador. Más preguntas de la misma índole, acentuadas con balazos. Cuando el majadero madero entraba

[42] *Ibidem*, «Mi abuela fumaba puro», pp. 14-20.

en razón y le daba las contestaciones que mi abuelo quería oír, terminaba el ritual y seguía su camino, cantando o tarareando una canción sentimental de la época. Allá en el pueblo se oía el tiroteo sin que nadie se preocupara. No faltaba quien dijera con una sonrisa, «Allá está don Prudencio haciendo sus cosas».

Claro que mi abuelo tenía otros lados (el plural es intencionado) que no interesan en este relato. Fue ente cívico, social, y político, y padre de familias (el plural tiene segunda intención). Lo que ahora me importa es hacer constar que mi pariente fue un tipazo: pendenciero, atrevido y travieso.

Murió de una manera misteriosa, o quizás vergonzosa. Nunca he podido sacar en limpio qué tranvía tomó para el otro mundo mi distinguido antecedente. Acaso ese caballero de palo con el sombrero calado, de las afrentas del hidalgo de Las Nutrias, le dio un palo mortal. Hidalgo era —y padre de más de cuatro.

Yo no lo conocí. Cuando me presenté en ese mundo con mis credenciales de Turriaga, ya él había entregado las suyas. Me figuro que allá donde esté estará haciéndoles violento y apasionado amor a las mujeres salvadas —o perdidas, según el caso. Esto es si mi abuela no ha logrado encontrarlo por esos mundos del trasmundo.

No creo que él y mi abuela tuvieran un matrimonio idílico en el sentido de las novelas sentimentales donde todo es dulzura, suavidad y ternura. Esos son lujos, acaso decadencias, que no pertenecían a ese mundo violento, frecuentemente hostil, del condado de Río Arriba a fines del siglo pasado. Además las recias personalidades de ambos lo habrían impedido. Sí creo que fueron muy felices. Su amor fue una pasión que no tuvo tiempo de convertirse en costumbre o en simple amistad. Se amaron con mutuo respeto y miedo, entre admiración y rabias, entre ternura y bravura. Ambos eran hijos de su tierra y su tiempo. Había tanto que hacer. Labrar una vida de una frontera inhospitalaria. Criar unos cachorros rebeldes y feroces. Su vida fue una cariñosa y apasionada guerra sentimental.

Todo esto lo digo como preámbulo para entrar en materia: mi abuela. Son tantos y tan gratos los recuerdos que guardo de ella. Pero el primero de todos es un retrato que tengo colgado en sitio de honor en la sala principal de mi memoria.

Tenía sus momentos en que acariciaba su soledad. Se apartaba de todos y todos sabían que valía más apartarse de ella.

Siempre la ví vestida de negro. Blusa de encajes y holanes en el frente. Falda hasta los tobillos. Todo de seda. Delantal de algodón. Zapatos altos. El cabello apartado en el centro y peinado para atrás,

liso y apretado, con un chongo (moño) redondo y duro atrás. Nunca la ví con el cabello suelto.

Era fuerte. Fuerte como ella sola. A través de los años en tantas peripecias, grandes y pequeñas tragedias, accidentes y problemas, nunca la ví torcerse o doblarse. Era seria y formal fundamentalmente. De modo que una sonrisa, un cumplido o una caricia de ella eran monedas de oro que se apreciaban y se guardaban de recuerdo para siempre. Monedas que ella no despilfarraba.

El rancho era negocio grande. La familia era grande y problemática. Ella regía su imperio con mano firme y segura. Nunca hubo duda adónde iban sus asuntos ni quién llevaba las riendas.

Ese primer recuerdo: el retrato. La veo en este momento en el alto de la loma como si estuviera ante mis ojos. Silueta negra sobre fondo azul. Recta, alta y esbelta. El viento de la loma pegándole la ropa al cuerpo delante, perfilando sus formas, una por una. La falda y el chal aletaeando agitados detrás. Los ojos puestos no sé dónde. Los pensamientos fijos en no sé qué. Estatua animada. Alma petrificada.

Mi abuelo fumaba puros. El puro era el símbolo y la divisa del señor feudal, del patrón. Cuando alguna vez le regalaba un puro al mayordomo o a alguno de los peones por impulso o como galardón por algo bien hecho, era de ver la transfiguración de los tíos. Chupar ese tabaco era beber de las fuentes de la autoridad. El puro daba categoría.

Dicen que cuando el abuelo murió la abuela encendía puros y los ponía en los ceniceros por toda la casa. El aroma del tabaco llenaba la casa. Esto le daba a la viuda la ilusión de que su marido todavía andaba por la casa. Un sentimentalismo y romanticismo difíciles de imaginar antes.

Al pasar el tiempo, y después de tanto encender puros, parece que al fin le entró el gusto. Mi abuela empezó a fumar puros. Al anochecer, todos los días, después de la comida, cuando los quehaceres del día habían terminado, se encerraba en su cuarto, se sentaba en su mecedora y encendía su puro.

Allí pasaba su largo rato. Los demás permanecíamos en la sala haciendo vida de familia como si nada. Nadie se atrevió nunca a interrumpir su arbitraria y sagrada soledad. Nadie nunca hizo alusión a su extraordinaria costumbre...

No todos los autores hispanos escriben en español, ni todos los escritores del suroeste nos presentan temas rurales. En general la litera-

tura de los méjico-americanos o chicanos tiende a evocar el tema rural, mientras que los puertorriqueños, que residen principalmente en la megápolis del este, que incluye los estados de Pennsylvania, Nueva Jersey y Nueva York, trata de la vida en el ghetto urbano, lo cual supone mantener un ritmo de vida en una gigantesca urbe. La obra de los cubanos ha sido una literatura política, de disidentes cubanos exiliados de la isla, que se ven como ciudadanos del mundo viviendo en los Estados Unidos sin envolverse en sus problemas. La mayoría de estos escritores se sienten formando parte de una cultura en exilio, y sólo unos pocos de ellos han podido hacer la transición de emigrantes políticos a miembros de la comunidad hispana de los Estados Unidos. Los escritores de este grupo son doblemente una minoría, ya que como cubanos se ven identificados como un subconjunto de la población hispana, y este conflicto tendrá que resolverse confrontando su propia identidad [43]. Tal vez algunos escritores cubanos se sentirán como los marineros de los tiempos de antaño, que se veían náufragos en una costa, soñando, como el poeta cubano Emilio Bejel explica [44]:

> Emigrante
> que vives entre sal y mar
> tocando con los dedos
> los aros de las horas
> el canto de las sirenas te atrae
> con sus números imaginarios.

Rivero (1986) considera la literatura de los hispanos del suroeste, la única expresión hispana que pertenece a la sociedad norteamericana, por haber nacido y permanecido en territorios hispanos desde la época colonial, cuando todavía no existían los Estados Unidos. Esta es la literatura de Tomás Rivera, Rolando Hinojosa, y Sabine Ulibarrí entre otros, que nos enseña cómo ha sobrevivido una civilización a fuerza de voluntad y sensibilidad de la gente [45].

[43] E. S. Rivero, «Hispanic Literature in the United States», en J. Olivares, ed., *International Studies in Honor of T. Rivera*, Arte Público Press, Houston, Texas, 1986, pp. 173-192.

[44] E. Bejel, *Huellas/Footprints*, Ediciones Hispamérica, College Park, Maryland, 1982.

[45] E. S. Rivero, *op. cit.*, pp. 187-188.



CULTURA

BURLANDOSE DE LAS VACAS SAGRADAS



La esquizofrenia cultural de Culture Clash

Tres latinos criados en este país viendo comedias televisivas como *The Brady Bunch*, y las obras militantes del Teatro Campesino en los campos de cultivos, desarrollaron una forma peculiar de esquizofrenia cultural. Esta locura sirve de inspiración a Culture Clash, un trío de comediantes de San Francisco formado por Richard Montoya, Ricardo *Slick Ric* Salinas y Hebert Sigüenza. Ellos han creado una revista de comedia bilingüe culturalmente 'en onda' y políticamente 'correcta', y una obra de teatro, *The Mission*, que desmitifica al padre Fray Junípero Serra, el fundador de las misiones californianas.

Los tres son ex alumnos del Teatro Campesino de Luis Valdez, que produce sus presentaciones. Culture Clash comenzó hace seis años como una alternativa a los mariachis y ballets folclóricos que se presentan el Cinco de Mayo. Se han presentado en universidades y clubes, y en el Theatre Center de Los Angeles y el Public Theater de Nueva York. Han compartido escenarios con Carlos Santana, Rubén Blades, Willie Colón y Flaco Jiménez y ya han inspirado a imitadores en el resto del país. Ahora piensan llevar su trabajo a la pantalla chica con un programa para Fox-TV producido por Cheech Marin, y al cine con la versión fílmica de *The Mission*, dirigida por Moctezuma Esparza.

Irónicamente, esta obra semiautobiográfica trata de tres comediantes latinos que no pueden conseguir trabajo. "Es una crítica de la industria del entretenimiento", dice Montoya. Si funciona, Culture Clash espera hacer para los actores y el público latino lo que Spike Lee y Robert Townsend han hecho para los africanoamericanos: crear cine para la raza.

THE MISSION

Desde la Bahía de San Francisco hasta Nueva York, pasando por los pueblos fronterizos y Los Angeles, Culture Clash presenta su comedia a un público mixto que puede hablar inglés, español o ambos idiomas. El diálogo aconseja que no consuman ciertas marcas de cerveza o uvas, mientras que ellos disparan chistes como "¿Cuál es la diferencia entre un *yuppie* y un *huppie* (*yuppie* hispano)?". "Alrededor de treinta y cinco mil dólares".

Combinando el rap bilingüe con el arte satírico y las rutinas de vaudeville, Culture Clash busca su temática en la multiplicidad de culturas de los Estados Unidos. Se burlan de la guerra de pandillas, las drogas, la política de inmigración, el machismo. Le tiran puyas a los cholos en sus *low riders* y a los hispanos asimilados. Le faltan el respeto a vacas sagradas como la pintora mexicana Frida Kahlo y la Iglesia.

"No tenemos miedo a burlarnos de las cosas tradicionales a las que estamos apegados los latinos, como la religión y la familia", dice Sigüenza, quien hace imitaciones brillantes de Jaime Escalante, Prince y Julio Iglesias (bajo el nombre *July Churches*). "Nos reímos con nuestra gente, no de ellos".

En una de sus rutinas más exitosas, un pseudoactivista chicano llama al espíritu del Che Guevara para encender de nuevo el activismo de los años sesenta. "¿Hablas español?", pregunta el comandante. "Sí", responde el vato loco, "sabo poquito".

—*Mandalit del Barco*



Una de las paredes del Museo Cubano de Arte y Cultura

EL ARTE Y LAS BOMBAS

En un comienzo, la junta directiva del Museo Cubano de Arte y Cultura estuvo integrada por representantes de la vasta gama política del exilio cubano en Miami. Aunque siempre hubo discusión sobre la función del museo, la variedad y calidad de sus actividades—exposiciones, charlas, recitales y representaciones teatrales—lo hicieron una de las más prometedoras instituciones etno-culturales del país.

Seis años después de que el museo abriera sus puertas en un local proporcionado por la Ciudad de Miami, este cordial entendimiento parece estar llegando a su conclusión. Durante una subasta en 1988, un ex preso político compró y quemó una de cuatro pinturas realizadas en la isla después del triunfo de la revolución. Diez días más tarde explotaba una bomba frente al museo.

Al día siguiente, renunciaba una tercera parte de la directiva. Entonces se creó el Comité de Rescate del Museo, que cuestionó el presente liderazgo argumentando que pretende utilizar la institución para sus fines políticos y en algunos casos, para lucro personal.

La Ciudad de Miami condujo una auditoría del Museo. Al comprobar que se solicitaba un precio de entrada al recinto—en violación del contrato de arrendamiento—intentó primero proceder por la vía del deshaucio y, más tarde, decidió no renovar el contrato que expira en abril de 1991. Una investigación criminal por parte del departamento estatal de ingresos prosigue en la actualidad.

En junio del presente año, Gustavo Arcos, activista de derechos humanos en la isla, propuso una reunión de cubanos de dentro y fuera de Cuba. La propuesta creó más controversia y otra bomba al museo, más potente, no se hizo esperar.

Desde mucho antes de la revolución, Cuba cuenta con destacadas figuras en las artes plásticas como Carlos Enrique y Fidelio Ponce. En diferentes etapas de la diáspora pintores de renombre como Mario Carreño y Carlos Alfonso han emigrado. Artistas como Julio Larraz y Arturo Rodríguez, cuyas obras se cotizan en miles de dólares, se han formado en el exilio.

A estos y otros artistas, la división creada por la crisis del museo los sitúa en lo que el crítico norteamericano Lionel Trilling llamó "la sangrienta encrucijada entre el arte y la política". Por ahora, los artistas carecen de una entidad que los agrupe a todos. Y si las cosas siguen como van, dentro de poco también se van a quedar sin museo.

—Natalio Chediak

PROHIBIDO HABLAR ESPAÑOL

The English Only Restaurant, la farsa musical de Silvio Martínez Palau, fue producida este verano en Nueva York por el Teatro Rodante Puertorriqueño bajo la dirección de Susana Tubert. La obra recrea tragicómicamente lo que podría sucedernos si se cumplieran algún día los objetivos del movimiento *English Only*.

"Las consecuencias de una ley que no permita hacer algo tan natural como hablar en español, en este caso, o cualquier otro idioma, son risibles. Y es muy triste también que se haya llegado a ese punto tan extremo", dice Martínez Palau. "De ahí salen los dos elementos de mi literatura, que es cómica y triste al mismo tiempo".

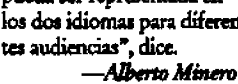


Escena de la tragicomedia The English Only Restaurant

Hace cuatro años Martínez Palau, quien vive en Estados Unidos desde 1968, publicó *Made in U.S.A.—Estudio en naturalezas muertas*, ilustrada por el desaparecido maestro del graffiti, Keith Harring.

El autor imagina situaciones y escucha voces, en español y en inglés, dependiendo del entorno geográfico y humano sobre el que esté trabajando.

"Actualmente estoy escribiendo un drama que se desarrolla en Nueva York. En estos días estoy oyendo más inglés que español, lo que plantea la interesante posibilidad de que la pieza pueda ser representada en los dos idiomas para diferentes audiencias", dice.



—Alberto Minero

Capítulo V

LENGUAS EN CONTACTO

El español ante el inglés

El español de los Estados Unidos se puede ver desde una perspectiva de lenguas en contacto. Esto se puede apreciar a nivel de individuo que utiliza los dos idiomas para fines comunicativos, y a nivel de sociedad donde en una manera diglósica existe la tendencia de emplear un idioma u otro dentro de esferas sociolingüísticas, como en la casa, la vecindad, trabajo, gobierno, y medios de comunicación. La distribución de inglés y español o de ambos idiomas podría efectuarse de esta manera en una determinada comunidad hispana, según se representa en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Distribución del inglés y del español según contexto sociolingüístico

CONTEXTO	ESPAÑOL	INGLÉS	AMBOS
Casa	+		
Vecindad	+		
Recreación	+		
Trabajo			+
Iglesia			+
Gobierno		+	
Educación		+	
Medios de comunicación			+

El uso del español está relacionado con contextos «informales» y el uso del inglés coincide con situaciones «formales», que a la vez están relacionadas con la lengua oficial o nacional. En las esferas de trabajo, iglesia, y medios de comunicación, los dos idiomas pueden ser empleados debido a las características lingüísticas de los participantes.

La distribución del inglés y del español se refleja a través de los distintos tipos de textos o géneros de discurso, como se ilustra en la tabla 5.2.

Tabla 5.2. Distribución del inglés y del español según tipo de texto

TEXTO	ESPAÑOL	INGLÉS	AMBOS
Cartas personales	+		
Correspondencia mercantil		+	
Periódicos		+	
Revistas			+
«Novelillas» con dibujos	+		
Etiquetas		+	
Guías		+	
Aviso			+
Hojas parroquiales			+

El español está relacionado con los textos para uso dentro de la comunidad y el inglés para transacciones entre grupos. Ambos idiomas se emplean para transmitir mensajes a la comunidad hispana y también a la población de habla inglesa además de otros grupos etnolingüísticos.

El contacto entre el español y el inglés es más que un fenómeno lingüístico, porque detrás de los dos idiomas se encuentran relaciones interculturales reflejando un proceso de aculturación o coexistencia entre las dos sociedades. La distribución del inglés, del español, y de ambos idiomas, representada en las tablas 5.1 y 5.2, indica la separación o contacto cultural que se da día a día en muchas de las comunidades hispanas. En todos los casos, el español está en contacto con el inglés, el cual corresponde a la lengua oficial asociada con grupos de prestigio socio-político-cultural. Muchos de los norteamericanos ven el español como un idioma de inmigrantes, el cual desaparecerá de la sociedad siguiendo los pasos de otros grupos inmigrantes, como ha ocurrido con

los italianos, griegos, chinos, y otros que después de tres generaciones han pasado a ser monolingües de inglés. Desde el punto de vista sociolingüístico, la situación del español en las distintas comunidades hispanas es muy complejo y dinámico. Por una parte, el español se ve desplazado por el inglés a nivel de generación, lo cual se podría apreciar como un desplazamiento intergeneracional; por otra, el español no se puede considerar un idioma moribundo, como otros idiomas del mundo que se extinguen al morir el último hablante. El español sí puede morir a nivel de individuo o de familia, pero no a nivel de sociedad o de región, porque como idioma se ve continuamente renovado con la llegada de nuevas olas de inmigración hispana. Esto elimina la posibilidad de que se desarrollen nuevos dialectos de español, puesto que las variedades o dialectos de español de los Estados Unidos están en contacto con el español de los nuevos inmigrantes, los cuales llegan con un amplio repertorio lingüístico. Esta constante inmigración de hispanos refuerza lingüísticamente los barrios de las grandes ciudades, dando la impresión de que la población de estas áreas nunca aprende a hablar en inglés, dándose el caso de que muchos de estos habitantes permanecen monolingües de español [1].

CONTACTO Y NIVELES LINGÜÍSTICOS

El contacto entre el inglés y el español puede ocurrir en todos los niveles del sistema de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico. A nivel fonológico, por ejemplo, algunos hispanos no distinguen fonológicamente algunas vocales del inglés, como las de *sheep* (oveja) y *ship* (barco), y pronuncian la palabra *sheet* (sábana) como *shit* (mierda). Así mismo, como en español la «b» y la «v» no se diferencian en la pronunciación, el hispanohablante tiende a pronunciar *vote* (votar) como *boat* (bote o barco) cuando habla en inglés. A nivel morfológico la transferencia del inglés al español se da en casos como la adopción del morfema genitivo «*'s*» en casos como *Pepe's*, *Pancho's*. En España

[1] A. G. Ramírez, «Sociolinguistic Considerations in Literacy Planning», trabajo presentado en National Clearinghouse on Literacy Education colloquium on *Biliteracy: Theory an Practice*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. enero de 1991.

este fenómeno se observa en los nombres de algunos locales comerciales, pero en los Estados Unidos también se da a nivel personal. A nivel sintáctico, el contacto con el inglés puede influir en distintas maneras [2]:

1. Orden de palabras
   «El nuevo maestro es de Benavides»
   «*The new teacher is from Benavides*»
   El uso del adjetivo precediendo al sustantivo sigue el orden del sistema inglés.
2. Cambio de función
   «Te cortaste tu dedo con el cuchillo que tenías en tu mano»
   «*You cut your finger with the knife that you had in your hand*»
   En español, el clítico pronominal marca la posesión, pero en inglés esta función posesiva se indica por medio del adjetivo posesivo «*your*» en este ejemplo. Algunos hablantes hispanos transfieren la forma que corresponde a «tu mano» del inglés, lo cual lo hace redundante cuando se aplica al español.
3. Desaparición de categorías obligatorias
   «Personas buscan rebajas»
   «*People shop for bargains*»
   En inglés el artículo no es necesario con sustantivos que indican colectividad, en español en cambio, se requiere el artículo para estos sustantivos.
4. Fusión de dos formas en una
   «Él está bien. Él es buena persona»
   «*He is well. He is a good person*»
   En inglés no se hace una distinción entre «ser» y «estar», lo que da como resultado frases como «Yo soy contento» por «Yo estoy contento».
5. Transferencia de formas verbales
   «Pasó un día cuando estaba caminando *pa'* la casa»
   «*It happened one day when I was walking home*»
   La forma progresiva del inglés se extiende al español, el cual requería un imperfecto en este caso.

[2] C. Silva-Corvalán, *Sociolingüística: Teoría y análisis*, Editorial Alhambra, Madrid, 1989, pp. 170-174; algunos de los ejemplos son del autor.

A nivel léxico son innumerables los ejemplos de transferencias y préstamos del inglés al español, y en menor grado, del español al inglés. La influencia del español al inglés se ve mayormente en los siguientes apartados [3]:

Toponimia	*Arquitectura*	*Comida*	*Música*
Florida	Hacienda	Tortilla	Guitarra
Nuevo México	Patio	Tacos	Castañuelas
Colorado	Balcón	Fajitas	Rumba
Montana	Adobe	Chile	Tango
Nevada	Viga	Barbacoa	Flamenco
California	Baranda	Frijoles	Samba
Albuquerque	Corral	Salsa	Cha-cha-chá
San Antonio	Plaza	Picante	Corrido
Los Ángeles	Casa	Sangría	Posada
Sacramento	Calabozo	Flan	Marimba
El Paso	Presidio		
San Francisco	Cabildo		
San Agustín	Cantina		
Las Vegas	Bodega		
Río Grande			
Río Colorado			
Río Nueces			
Río Brazos			

Geografía	*Botánica*	*Rancho*	*Otros*
Sierra	Alfalfa	Rodeo	Tornado
Río	Alcachofa	Lazo	Huracán
Arroyo	Chaparral	La reata	Cucaracha
Calle	Yuca	Espuelas	La ñapa
Camino	Nueces	Chaparejos	Sabe

[3] J. R. Lodares, «Lo que hablaban los *Cowboys*», *Hispania*, 72 (1988), pp. 445-447.

Paseo	Maíz	Mesteño	Vamos
Cañada	Tomate	Bronco	Bonanza
Mesa	Patata	Pinto	Macho
Cañón	Mezquite	Estampida	Siesta
Brea	Aguacate	Dale vuelta	Fiesta
Atascadero	Tamal	Vaquero	Desesperado
Llano		Burro	
		Rancho	
		Sombrero	
		Palomino	
		Poncho	
		Peón	

Palabras del español como: «El camino», «Bronco», «Vega», «Pinto» «Renegado» (*Renegade*), «Córdoba», «Sevilla», «Laredo», «De Soto» se usan o se han usado como marcas de coches norteamericanos, tal vez para traer a la mente escenas románticas del mundo hispano. Los préstamos del inglés al español se pueden clasificar según el tipo de adaptación como se puede ver en los siguientes ejemplos [4]:

1. Adaptación fonológica

football	>	fútbol
gallon	>	galón
reel	>	ril (carrete de pescar)
bill	>	bil (recibo)
sweater	>	suéter
nickle	>	nicle (moneda)
balloon	>	balún (globo)
switch	>	suiche (llave de la luz)

[4] Los ejemplos son de varias fuentes como de A. M. Espinosa, Jr., «Problemas lexicográficos del español del sudoeste», pp. 13-29 y J. D. Bowen, «Adaptation of English Borrowing», pp. 115-121, en E. Hernández-Chávez, A. D. Cohen y A. F. Beltramo, eds. *El lenguaje de los Chicanos*, Center for Applied Linguistics, Washington D.C., 1975; F. Grosjean, *Life with Two Languages*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1982, pp. 311-328; algunos de los ejemplos son del autor.

ruler > rula (regla)
lease > lis (licencia de caza)
lot > lote (solar)
whiskey > güisqui
bunch > bonchi (grupo, manojo)
yard > yarda (medida, jardín)
lunch > lonche (almuerzo)
soda > soda (bebida gaseosa)

2. Adaptación morfológica

lunch box > lonchera (envase para el almuerzo)
mop > mapeador (rodilla para limpiar, estropajo)
to flirt > flirtear
to catch > quechar (coger)
watch out > guáchate (cuídate, fíjate)
welder > gueldeador (soldador)
pipes > paipas (tuberías)
sewer > sure (desaguadero)
to have fun > un fonazo (pasarlo bien)
truck driver > troquero (conductor de camiones)
lunch shop > lonchería (merendero)
typist > taipista (mecanógrafa)

3. Extensión semántica

application > aplicación (solicitud)
grocery store > grosería (tienda de comida)
to attend > atender (asistir)
to register > registrar (matricularse)
(news)paper > papel (periódico)
question > cuestión (pregunta)
to support > soportar (apoyar)
lecture > lectura (conferencia o sermón)
carpet > carpeta (alfombra)

magazine > magasin (revista)
report > reporte (informe)
to report > reportar (aparecer, acudir)

4. Traducciones o calcos

ice-box > hielera
skyscraper > rascacielos
high school > escuela alta
to wire > alambrar
washing machine > máquina de lavar
to go back > irse para atrás (regresar)
round trip > viaje redondo (ida y vuelta)
to run for office > correr para un puesto (presentar la candidatura)
to change one's mind > cambiar de mente (cambiar de opinión)
to talk back > hablar para atrás (contestar)
to have a good time > tener buen tiempo (pasarlo bien, divertirse)
manager > manejador (gerente)
applicants > aplicantes (solicitador)
grade > grado (nota, puntuación)
determined > determinado (decidido)
flea market > mercado de la pulga (rastro)

Categorías gramaticales

Las categorías gramaticales no se transfieren todas con la misma facilidad. Los resultados de algunos estudios indican que hay una serie de categorías que se incorporan más fácilmente que otras. Weinreich (1953) indica en su estudio que la probabilidad de que una palabra se transfiera de una lengua a otra disminuye a medida que crece la complejidad de sus funciones gramaticales. El porcentaje de anglicismos en

el español según categoría gramatical se puede apreciar en los siguientes cuatro estudios [5]:

1. T. Zúñiga (1959): *El anglicismo en el habla costarricense;*
2. Kreidler (1957): *A Study of the Influence of English on the Spanish of Puerto Ricans in Jersey City, New Jersey;*
3. Tsuzaki (1970): *English Influence on Mexican Spanish in Detroit;*
4. Teschner (1972): *Anglicism in Spanish: A cross-referenced guide to previous findings, together with English lexical influence on Chicago Mexican Spanish.*

Los resultados de estos estudios según el porcentaje de palabras del inglés que se incorporan al español de acuerdo a las categorías gramaticales están señalados en la tabla 5.3.

Tabla 5.3. Préstamos del inglés al español según categorías gramaticales y estudios

CATEGORÍA GRAMATICAL	PORCENTAJES			
	ZÚÑIGA-TRISTÁN	KREIDLER	TSUZAKI	TESCHNER
Nombre	79,1	80,7	93	79,1
Verbo	7,7	7,0	5	9,5
Adjetivo	11,7	6,1	2	5,0
Adverbio	–	1,7	–	2,5
Preposición	0,09	4,4	–	1,3
Interjección	–	–	–	1,0
Conjunción	–	–	–	0,25
Pronombre	–	–	–	0,25
Artículo	–	–	–	0,20

[5] U. Weinreich, *Languages in Contact*, Mouton, The Hague, 1953; V. Zúñiga-Tristán, *El anglicismo en el habla costarricense*, San José, 1976; C. W. Kreidler, *A Study of the Influence of English on the Spanish of Puerto Rican in New Jersey*, tesis inédita de Ph. D., University of Michigan, 1957; S. M. Tsuzaki, *English Influences on Mexican Spanish in Detroit*, Mouton, The Hague, 1970; R. V. Teschner, *Anglicism in Spanish: A cross referenced guide to previous findings, together with English lexical influence on Chicago Mexican Spanish*, tesis inédita de Ph. D., University of Wisconsin, Madison, 1972.

Como se puede apreciar, hay una tendencia a aceptar palabras de contenido semántico (nombre, adjetivo, verbo) antes que palabras que cumplen funciones sintácticas (artículo, pronombre, conjunción) porque éstas están relacionadas con significados culturales, los cuales no están representados léxicamente en el español conocido por los hablantes.

Los porcentajes de los préstamos del inglés al español de acuerdo con las distintas categorías gramaticales son similares a los que se hallan en el estudio de Haugen (1969) de los préstamos ingleses al noruego de los Estados Unidos [6]; el de Singh (1982) [7] de los del inglés al hindí; y el de Muysken (1981) [8] de los del español al quechua. Por otra parte hay que tener en cuenta el método de contabilidad que se utiliza para hacer el recuento de las palabras que corresponden a las distintas categorías gramaticales. Algunas categorías de palabras ocurren más que otras, debido al funcionamiento lingüístico. En un texto de cien palabras, un tipo de conjunción se puede repetir cinco o seis veces, lo cual puede dar una falsa idea si el número de apariciones no se toma en cuenta en relación con al clase (copulativas, disyuntivas, adversativas). En un análisis de las narraciones que hicieron algunos adolescentes hispanos de Laredo y San Antonio, Texas, y de Albuquerque, Nuevo México, Ramírez y Mendieta (1990) cuantifican los préstamos del inglés al español teniendo en cuenta el número de apariciones en relación con el tipo de palabras [9]. Esto se representa en la tabla 5.4.

Según la tabla 5.4, la categoría de preposiciones es la única categoría en la cual el número de palabras corresponde al número de apariciones. En otras categorías, como en el caso de los verbos, 17 palabras aparecen en 31 ocasiones, lo cual corresponde a un porcentaje de 24,2 de esta clase, con el 10,8 de la frecuencia total. En cuanto a los nombres, el número de apariciones en el corpus es de 234, o sea, el 81,5

[6] E. Haugen, *The Norwegian language in America: A Study in Bilingual Behavior*, Indiana University Press, Bloomington, 1969.

[7] R. Singh, «On some 'redundant compounds' in modern Hindi», *Lingua*, 56 (1982), pp. 345-351.

[8] P. Muysken, «Halfway between Quechua and Spanish: the case for relexification», en A. Highfield y A. Valdman, eds., *Historicity and variation in Creole Studies*, University of Michigan, Ann Arbor, 1981, pp. 52-78.

[9] A. G. Ramírez y E. Mendieta, «Hacia una sociolingüística sobre la influencia del inglés en el español del suroeste», manuscrito inédito, Louisiana State University, Baton Rouge, 1990.

Tabla 5.4. Tipos de palabras y el número de apariciones según categorías gramaticales

CATEGORÍA	NÚMERO DE PALABRAS	APARICIONES
Nombre	44 (62,8 %)	234 (81,5 %)
Verbo	17 (24,2 %)	31 (10,8 %)
Adjetivo	3 (4,2 %)	4 (1,3 %)
Conjunción	1 (1,4 %)	5 (1,7 %)
Preposición	2 (2,8 %)	2 (0,6 %)
Adverbio	1 (1,4 %)	2 (0,6 %)
Pronombre	1 (1,4 %)	4 (1,3 %)
Interjección	1 (1,4 %)	5 (1,7 %)

por ciento con respecto al número total de 44 palabras que corresponden al 62,8 por ciento. Estos resultados indican que un recuento acerca de la influencia del inglés en el español, debe de diferenciar en el análisis el número de vocablos del número de apariciones de cada vocablo, para poder documentar la influencia relativa del inglés de una manera más autorizada. Por otra parte, la heterogénea repartición total de vocablos refleja la distribución natural que existe de estas categorías gramaticales que corresponden a la propia naturaleza de la lengua. El hecho de que pocos préstamos sean preposiciones, corresponde a la escasez de estos elementos en las mismas oraciones. También la preeminencia de una u otra categoría gramatical está en función de las condiciones estructurales o culturales del contacto lingüístico. El español del suroeste tenía que tomar préstamos del inglés o hispanizar palabras para poder hablar de aspectos socioculturales, asuntos económicos y políticos que traía consigo la sociedad de habla inglesa. Los puertorriqueños que llegaron a Nueva York tuvieron que hacer algo semejante además de desarrollar un léxico para hablar del metro, de los rascacielos y de un estilo de vida en una gran zona metropolitana.

La innovación lingüística que puede ocurrir en el español de los Estados Unidos tiene que verse en las alteraciones que ocurren dentro del español al lado de las influencias del inglés. En el caso del español de Texas, por ejemplo, Galván y Teschner (1975) en su *Diccionario del*

Español de Texas, en lo que se refiere al verbo indican que en un total de 355 palabras de esta categoría, 147 (41,4 %) tienen su base en el inglés mientras que 208 (58,6 %) verbos se basan en el español. Entre las palabras verbales con raíces del español, 166 (79,8 %) se derivan de nombres y 31 (14,9 %) provienen de verbos, 6 (2,9 %) se basan en adjetivos y los 5 verbos restantes surgen de interjecciones o pronombres. En el caso de los verbos que provienen de una base inglesa, 127 (86,4 %) tienen su raíz en otros verbos y 20 (13 %) se basan en nombres. Estas cifras demuestran que el porcentaje del número de verbos basados en otras formas verbales y el número de verbos basados en otras formas verbales, están en direcciones opuestas en cuanto a las innovaciones lingüísticas de origen español o inglés, como se puede ver en la tabla 5.5. Parece ser que el hispanoparlante se inclina a crear nuevas formas verbales basadas en los nombres que existen en su español y que tiende a incorporar aquellos verbos de la sociedad de habla inglesa que le rodea [10]. Los verbos basados en raíces del español, se derivan de unas bases más variadas que los del inglés, porque en el español de Texas hay formas arcaicas, elementos del español estándar, del habla coloquial, de jerga, de nuhuatlismos y de caló [11].

Tabla 5.5. Verbos del español de Texas según su base lingüística y categoría gramatical

CATEGORÍAS	BASE	
	ESPAÑOL	INGLÉS
Nombre	166 (79,8 %)	20 (13,6 %)
Verbo	31 (14,9 %)	127 (86,7 %)
Adjetivo	6 (2,9 %)	-
Interjección / Pronombres	5 (2,4 %)	-

[10] R. A. Galván y R. V. Teschner, *The Dictionary of the Spanish of Texas*, Institute of Modern Languages, Silver Spring, Maryland, 1975.

[11] E. G. Cotton y J. M. Sharp, *Spanish in the Americas*, Georgetown University Press, Washington D.C., 1988, pp. 276-297.

Campos semánticos

La innovación lingüística que muestra el español de los Estados Unidos hay que verla dentro de campos semánticos. Los préstamos del inglés al español varían según los campos. Esto puede ser el caso del vestuario de la casa, del comportamiento, de los deportes, del trabajo, de la medicina, y relaciones sociales, entre otros. Cotton y Sharp (1988) contrastan las formas verbales del español de Texas según categorías semánticas y bases lingüísticas, como se muestra en la tabla 5.6.

Tabla 5.6. Verbos del español de Texas según su base lingüística y categoría semántica

CATEGORÍAS	BASE	
	ESPAÑOL	INGLÉS
Comportamiento		
Personal	30	7
Personal, doméstico		
Comida y bebida	10	3
Aseo y vestido	8	7
Relaciones interpersonales	39	12
Fórmulas sociales	1	1
Comportamiento reprochable en general	45	8
Criminal		
crimen en general	7	4
crimen, robo	4	2
crimen, drogas	1	2
crimen, con navaja	8	0
crimen, otras armas	3	1
Total	156 (76,8 %)	47 (23,1 %)
Deportes		
Deportes en general	5	3
En equipo	3	14
Boxeo y lucha	0	6
Cartas y apuestas	1	4
Entretenimientos sociales	2	5
Baile	6	1
Total	17 (34,6 %)	32 (65,3 %)

Tabla 5.6. (continuación) Verbos del español de Texas según su base lingüística y categoría semántica

CATEGORÍAS	BASE	
	ESPAÑOL	INGLÉS
Trabajo		
Trabajo en general	8	3
Trabajo técnico		
Automovilístico	6	15
Secretarial	0	6
Eléctrico	0	1
Militar	0	1
Trabajo doméstico	8	13
Trabajo educativo	1	19
Transacciones comerciales	4	3
Relaciones laborales	0	4
Trabajo manual	2	1
Total	29 (30,5 %)	66 (69,4 %)
Meteorología	3	0
Medicina / Salud	2	0
General / Sin clasificar	1	2
Total absoluto	208 (58,6 %)	147 (41,4 %)

Según la tabla 5.6, los verbos de la categoría de «comportamiento», responden a una influencia del español tres veces mayor que la del inglés. En la categoría de «deportes» y «trabajo», la influencia del inglés predomina, pero para hablar del «tiempo», «salud» y «otros asuntos» se recurre al español [12].

Ramírez y Mendieta (1990) acuden al sistema de Van Elk (1977) para clasificar los préstamos del inglés al español, de acuerdo con nociones semánticas en general y en categorías específicas. Utilizando este

[12] *Ibidem*, pp. 358-359.

sistema ellos clasifican los campos léxicos del español entre una muestra de adolescentes de Texas y Nuevo México, dando los siguientes ejemplos [13]:

Nociones específicas

Casa
departamento (vivienda) < *apartment*
poster (cartel) < *poster*
sink (lavadero) < *sink*
tornamesa (tocadiscos) < *turntable*
gabinetes (mueble del tocadiscos) < *cabinets*
chufonier (cómoda) < del francés *chiffonier*
suich (llave de la luz) < *switch*
conección (conexión) < *connection*
telefón (teléfono) < *telephone*
calendador (calendario) < *calendar*

Escuela
tableta (cuaderno) < *tablet*
ringuear (sonar el timbre) < *to ring*
hora de la escuela < *time to go to school*
después de la escuela < *after school*
juego (están jugando) < *playing a game*
tripear (tropezar) < *to trip*

Transporte
raide (carrera) < *ride*
raidear (pasear) < *to ride*
bos (autobús) < *bus*
modo de transportación (medio de transporte) < *means of transportation*

[13] A. G. Ramírez y E. Mendieta, *op. cit.*; J. A. Van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman Group Ltd., Londres, 1977.

carro (automóvil) < *car*
troca (camión) < *truck*
morosayko (motocicleta < *motorcycle*
gasolín (gasolina) < *gasoline*
garach (garaje) < *garage*
tanque (depósito de gasolina) < *tank*
pompa (tanque) < *gasoline pump*
checar (revisar) < *to check*

Alimentación
sodas (bedida gaseosa) < *sodas*
aiscrim (helado) < *ice cream*
cornfleks (copos de maíz) < *corn flakes*
queque (tarta) < *cake*
lonche (almuerzo) < *lunch*

Vestuario
overol (pantalones de trabajo) < *overalls*
ropa de trabajar < *work clothes*
ombrela (paraguas) < *umbrella*
suera < *sweater*
tenis (zapatos deportivos) < *tennis shoes*
yaqueta (chaqueta) <*jacket*
sudadera < *sweat shirt*
sute (traje) < *suit*
ti-shert (camiseta) < *T shirt*

Relaciones sociales
dar un llamado (hacer una llamada) < *make a call*
tomar una bebida (beber) < *to have a drink*
celebración (reunión) < *celebration*
bai (despedida) < *bye*
o algo < *or something*

Identificación personal
mirarse feliz (verse contento) < *look happy*
mirarse enojado (verse enfadado) < *look angry*
tener una sonrisa (sonríe) < *to smile*
estar entrando en su trabajo (llega al trabajo) < *getting to work*

Nociones generales

Espacio

en la frente (delante) < *in front*

front / fronte (delante) < *in front*

locación (situación) < *location*

apuntando hacia el norte (mirando al norte) < *pointing north*

Tiempo

tiempo para entrar (hora de entrar) < *time to go in*

tiempo para cruzar (momento de cruzar) < *time to cross*

en la tarde (por la tarde) < *in the afternoon*

estar tarde (llegar tarde) < *to be late*

Cantidad

bonche (grupo, conjunto) < *bunch*

un otro (otro) < *another*

Calidad

scuardos (cuadras, manzanas) < *squares*

peinado por un lado (se peina por un lado) < *combs to one side*

tener un buen tiempo (pasarlo bien) < *to have a good time*

tener un buen día (pasar un buen día) < *to have a nice day*

pasar un buen tiempo (pasarlo bien) < *to have a good time*

hacer malas caras (poner mala cara) < *make ugly faces*

hacer unas caras feas (poner mala cara) < *make ugly faces*

La cuantificación de los préstamos del inglés según las nociones específicas y generales se resume en la tabla 5.7.

El mayor número de préstamos se registra en el área de transportes seguido por utensilios de la casa y prendas de vestir. Los asuntos personales, las relaciones sociales y la alimentación que están íntimamente relacionadas con la cultura propia del hispano, se ven escasamente afectados por préstamos del inglés. Parece ser, que para nociones específicas que se identifican con la vida cultural, hay poca influencia del inglés, al igual que en las nociones generales de la lengua que el español mantiene para hablar del espacio, la calidad de las cosas, el tiempo, las cantidades y las formas de las cosas. Hay que tener en cuenta que muchas de las palabras que se pueden clasificar como préstamos (carro,

Tabla 5.7. Préstamos del inglés al español según nociones semánticas

	NÚMERO DE PRÉSTAMOS	PORCENTAJE
Nociones específicas		
Transportes	39	34,5
Casa	15	13,2
Vestuario	13	11,5
Escuela	7	6,1
Alimentación	6	5,3
Relaciones sociales	6	5,3
Identificación personal	5	4,4
Total	91	80,3
Nociones generales		
Espacio	7	6,1
Calidad	6	5,3
Tiempo	5	4,4
Cantidad	2	1,7
Forma	2	1,7
Total	22	19,2

troca, bos, pompa) forman parte del dialecto del español en Texas, lo cual complica la clasificación de palabras como préstamos, ya que forman parte del dialecto común.

ALTERNANCIA DE CÓDIGOS

El intercambio de códigos o el uso alternado de dos lenguas por el mismo hablante durante un acto de habla es un fenómeno común entre bilingües. La alternancia entre el español y el inglés puede ocurrir a distintos niveles [14]:

[14] H. López Morales, *Sociolingüística*, Editorial Gredos, Madrid, 1989, pp. 171-175. Algunos de los ejemplos son los que incluye F. Grosjean, *op. cit.*, pp. 319-328; otros ejemplos son del autor.

Cambios intraoracionales

1. Leo un *magazine* (una revista).
2. Todos los mejicanos *were riled up* (estaban excitados).
3. No van a *bring it up in the meeting* (proponerlo durante la reunión).
4. *So you* todavía *haven't decided* lo que vas a hacer *next week* (Así que todavía no has decidido lo que vas ha hacer la próxima semana).
5. Vamos a ir al *football game* y después al baile a tener *the time of our lives* (Vamos a ir al fútbol y después al baile para divertirnos como nunca).
6. Si tú eres puertorriqueño *your father's Puerto Rican, you should at least*, de vez en cuando, *you know*, hablar español. (Si tú eres puertorriqueño, tu padre es puertorriqueño, deberías, al menos de vez en cuando, tú sabes, hablar español).

Cambios interoracionales

1. *It's on the radio*. A mí se me olvida la estación. *I'm gonna serve you another one, right?* (Está en la radio. A mí se me olvida la emisora. Voy a servirte otra, ¿vale?).
2. *I just stopped. I mean it wasn't an effort that I made*. ¿Qué voy a dejar de fumar porque me hace daño? (Lo he dejado. Quiero decir que no fue un gran esfuerzo lo que hice).
3. Porque allí hay *cashews. You don't like them?* (Porque allí hay nueces. ¿No te gustan?).

Entre los cambios intraoracionales puede haber alternancia a nivel de un nombre sustantivo (1), frase verbal (2), frase nominal (3), cláusula (4), expresión idiomática (5), y combinaciones entre las anteriores (6). Además de éstos y los cambios interoracionales, hay alternancia de tipo «etiqueta» («Ave María, *which English*» «Ave María, ¿qué inglés?»), marcadores del discurso («Pues, *yeah I want to go*» «Pues, sí quiero ir»), interjecciones (*¡Híjole!*, «Válgame»), y citas textuales (Y un día, cuando la conocí, me dice: «Oh, mi hija bailaba en *Knott's Berry Farm*»).

Grosjean (1982) enumera una serie de factores que afectan la necesidad de alternar de una lengua a otra [15]:

[15] F. Grosjean, *op. cit.*, pp. 149-157.

1. Cumplir un requisito lingüístico a nivel de palabra, frase, cláusula o marcador de discurso;
2. Continuar con la secuencia lingüística, emplear el idioma que se utilizaba en el último acto de habla;
3. Citar textualmente las palabras de otro hablante;
4. Especificar el destinatario;
5. Recalcar segmentos del discurso, ya sea amplificando o enfatizando algunas ideas;
6. Personalizar el mensaje para conseguir mayor compromiso de un determinado interlocutor;
7. Enfatizar solidaridad con un grupo por medio de marcadores de identidad;
8. Mostrar emociones, como enfado, disgusto, alegría, sentido confidencial;
9. Excluir alguna persona de la conversación;
10. Asumir una postura determinada, como para darse importancia o aparentar el papel de experto.

Algunos de estos factores son externos al discurso mismo y otros ocurren por cuestiones lingüísticas, estilísticas o metafóricas en la comunicación. Valdés (1978) hace una distinción entre los factores externos e internos que sirven de promotores del intercambio de códigos. Entre los factores externos, figuran marcadores de identidad del hablante, cambios que se deben a la situación, al tema o a la presencia de otros interlocutores y los fines comunicativos de los interlocutores. Los factores internos abarcan cambios a nivel de palabra, expresiones idiomáticas, marcadores de discurso, y cambios estilísticos, además de otros [16].

Las narraciones que nos ofrecen algunas personas bilingües, se prestan para examinar los usos de alternancia de códigos como estrategias del discurso. Koike (1987) analiza el modo cómo narran algunos hispanos al cumplir una serie de componentes que suelen formar parte de una narración. Al relacionar los componentes de la narración, como el abstracto, la orientación, la evaluación, la resolución, el cierre, es posi-

[16] G. Valdés, *Code-Switching and the Classroom Teacher* (Language in Education: Theory and Practice, Vol. IV), Center for Applied Linguistics, Washington D.C., 1978.

ble ver cómo se emplea el inglés y el español para cumplir distintas funciones en un discurso. Koike toma un ejemplo de Valdés (1976) para señalar las funciones discursivas del español [17]:

1. Oyes, *Orientación*
2. *when I was a freshman I had a term paper to do*
3. Y este
4. *I waited till the last minute two days before to take notes,*
5. *to do the typing,*
6. *to do everything.*
7. *So I didn't sleep for almost forty-eight hours.*
8. *And after I turned it in,*
9. *Instead of going home to sleep*
10. (*it was in the dorm*)
11. *I had a boyfriend and I went out on a date with him.*
12. *And all of a sudden,* *Complicación: primera acción*
13. *I started acting real* curiosa,
14. *you know.*
15. *I started going like this*
16. Y luego decía,
17. *look at the smoke coming out of my fingers.*
18. *like that.*
19. *And then*
20. me dijo,
21. *stop acting silly.*
22. Y luego decía yo,
23. mira
24. *can't you see?*
25. Y luego este, *Complicación: segunda acción*
26. *I started seeing*
27. *like*
28. *little stars all over the place.*

[17] D. A. Koike, «Code Switching in the Bilingual Chicano Narrative», *Hispania*, 70 (1987) pp. 148-154; G. Valdés, «Social Interaction and Code Switching Patterns: A Case Study of Spanish/English Alternation», en G. Keller, R. Teschner y S. Viera, *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*, Bilingual Press, Tempe, Arizona, 1976, pp. 53-85.

29. Y volteaba yo asina y le decía *Complicación: tercera acción*
30. *look at the... the...*
31. no sé *Explicativo*
32. era como brillosito así *(Evaluación de los eventos) 1*
33. *like stars*
34. Y luego *Correlativo*
35. *he thought I was acting silly and he was getting mad at me.*
36. *But then he realized that...*
37. *that I was seeing things...*
38. Y luego me llevaron luego, *Complicación: cuarta acción*
39. luego al *dorm.*
40. Le tuvieron que hablar a la enfermera
41. y me dieron *tranquilizers,*
42. *because then I started*
43. *like*
44. *screaming and real weird,*
45. *you know*
46. *And then*
47. Y me regañó tanto la enfermera. *Explicativo*
48. Me dijo *(Evaluación de los eventos) 2*
49. *don't ever stay up late.*
50. *I mean*
51. *don't ever...*
52. *You know...*
53. *sleep at least a couple of hour.*
54. dice,
55. *but don't...* (interrumpida)

El texto se puede dividir en los siguientes componentes:

1. *Orientación*: introducción de los elementos de tiempo, lugar y personaje, que están implicados en el cuento (líneas 1-11, narrado principalmente en inglés);
2. *Complicación: primera acción*: la chica actuando «curiosa» (líneas 12-24, narrado principalmente en inglés con algunos marcadores del español, como «curiosa», «Y luego decía», «me dijo», «Y luego decía yo», y «mira»);

3. *Complicación: segunda acción:* la chica creyendo ver «estrellitas» (líneas 25-28, narrado casi todo en inglés);
4. *Complicación: tercera acción:* «y *volteaba* yo *asina* y le decía», (líneas 29-30, en inglés y español);
5. *Explicativo: evaluación de los eventos:* (líneas 31-33, narrado casi todo en español);
6. *Correlativo*: relacionar con otros eventos, comentario acerca del comportamiento «curioso», en el cual el chico se enfada con la chica por decir que veía las estrellas (líneas 34-37, narrado todo en inglés excepto el conectivo «y luego»);
7. *Complicación: cuarta acción*: la chica es transportada al dormitorio (líneas 38-46, narrado mayormente en español);
8. *Explicativo: evaluación de eventos*: la enfermera regaña a la chica para que no vuelva a actuar «curiosa» (líneas 47-55, narrado en español con paráfrasis en inglés).

La alternancia de códigos aquí sirve para crear un efecto más dramático a través del contraste de los dos idiomas, delimitando así la apertura y el cierre de algunos de los componentes del discurso. La narración se podía haber hecho totalmente en inglés, ya que el oyente era bilingüe y lo podía comprender claramente sin tener que apoyarse en el español. El narrador, también bilingüe, optó por narrar el cuento intercambiando códigos por motivos internos y externos al discurso, tal y como lo clasifica Valdés (1978) [18].

Las conversaciones entre hispanoparlantes también ofrecen la oportunidad para examinar las funciones de intercambio de códigos para cumplir distintos actos de habla durante una situación interactiva. Sánchez (1983) presenta una conversación entre una familia méjico-americana de California, que discute la leyenda mejicana de *La Llorona* durante una reunión familiar. Los mayores son de segunda generación, de clase obrera y alrededor de los 60 años de edad. La tía y el tío, que se ha tenido que jubilar de su trabajo en una fábrica azucarera por razones de salud, se encuentran contentos con la compañía de su sobrina universitaria, Mariana, de tercera generación, que ha venido a visitarlos [19].

[18] G. Valdés, *op. cit.*, 1978.

[19] R. Sánchez, *Chicano Discourse: Sociohistoric Perspectives*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1983, pp. 165-171.

Tía Tú no te acordabas lo que tu mamá y tu papá te cedían *ora* de la llorona ¿verdad?
Tío No..., No, es de una mujer que mató sus hijos en un paredón al pie de la ss...
Tía No, era una mujer que mató sus hijos y los tiró al, al río, al río, y *lo'o* entonces ella estaba....
Tío Tú estás... *just guessing.*
Mariana *What is it?*
Tía Yo no me acuerdo de ese...
Tío *Pos* seguro que no te acuerdas. Pos no *l'ha* leído la historia; hay historia... *There is a story that* de la llorona... en español *está* una historia de la llorona.
Tía No, era una mujer que, que, que tiró sus hijos al, al río.
Mariana *How come?*
Tío Yo no me acuerdo de la historia esa. Uhh, ya hace muchos, muchos años la oía, cuando estaba chico, la mentaban, hablan mucho de la historia. En años pa trás, muchos años *pa* trás; ya la gente no habla mucho de eso. *Pos* yo no me acuerdo, pero mucho, *platicaban* mucho la historia de la llorona.
Tía No, mi *amá* decía que... que esta mujer tenía tres hijos o...
Tío No, ¡al diablo!
Tía Tenía tres hijos.
Mariana Uh huh.
Tía Y por no cuidarlos, los agarró y los tiró en el río y *lo'o* después y luego estaba en una, como, una, modo de que quería sus hijos *para atrás*.
Mariana *Oh, yeah.*
Tía Y no los podía recoger; y entonces comenzaba a llorar y por eso le decían la llorona porque comenzaba a llorar...
Tío No, no, no.
Tía Por...
Tío No, si es una historia muy grande. Es una historia muy larga, esa de la mujer.
Mariana Mmmm.
Tía Pero entonces, ¿cómo comenzó? Así es como mi *amá* me decía.
Tío No, yo, yo, yo me acuerdo, yo me acuerdo de chico que...
Tía Tsst, ahh.
Tío Se ponía uno allá en las lumbradas afuera y había unos muchachos ya más mayores que sabían leer, que *platicaban*, tsst, pos allá en aquellos tiempos, tú sabes, porque, ya, en tiempo de frío está haciendo frío, ponía una llanta uno, prendía una llanta vieja que vieja tuviera, ¿no? Le prendía uno fue-

go allá afuera, *pos* allá a Broley yo *estaba* chico, empezaba a *platicar* uno, había un hombre allá en... allí en *onde* nosotros vivíamos y se ponía a platicar historias, y también de una mujer que... de... como.

Tía La llorona era porque tiró los hijos.

Tío Se trata de...

Tía Porque tiró los hijos, la llorona.

Tío Se trata de una historia que en... es que la gente en aquellos tiempos más antes, ¿no? era muy creída en cuestiones de-de como del día trece, ves, *thirteen*, el martes.

Tía No es el trece...

Tío Pero el martes, el martes, *and people, man*, en aquellos tiempos, el martes, no, no, no salía la gente de la casa.

Mariana ¿No?

Tío Oh-no,

Tía Es que el martes trece...

Tío Y a éste, le mataron toda la familia, a este hombre, porque salió el día trece y *lo'o* el *coshi,* tú sabes, un taxi, el *coshi* que vino, era también el número trece, *pos* yo *no más* me acuerdo ya, *'taba* muy chico, cuando ese barullo.

Mariana Heh, heh.

Tío Pero ésa es un historia también...

Tía No, pero se trata de la llorona.

Tío Muy buena. *It's actually, it's actually is*, eh, tú sabes, la llorona y todo, hay libros, de ella. En Mexicali, en México, puedes comprar los libros de la llorona, toda la historia de ella *because it is the truth*.

Mariana *What, that she killed 'er kids*.

Tío Mm hmm.

Mariana ¿Cómo los mató?

Tía Los tiró...

Tío *Pos* yo, del modo que oí yo, que se fue al cerro y los mató de puras pedradas, pero les llaman otra cosa a las piedras, en los paredones, tú sabes, los agarró a las piedras y los, los hizo garras allí, entre las piedras.

Tía No, no, no.

Tío Eso es.

Tía No es eso.

Tío Es una historia muy, muy, ah, larga la historia. *It's a true, it's a, it's a true history*.

Mariana *Did she die?*

Tío No, era de, del estado de Chihuahua, la mujer.

Mariana	*A real person?*
Tío	*It was a real person and actually, it did happen.*
Mariana	Aahhh.
Tío	*Yes, it did, it did happen.*
Mariana	Nooo.
Tío	*Yes, it did.*
Tía	No, no, no, no, no..., era...
Mariana	*Then how come people are afraid of her?*
Tío	*People at that time were afraid of her because she sound, because this woman when she died after she...*
Mariana	¿Se murió entonces?
Tío	Se murió la mujer, cuando murió salía allí al paredón y se parecía, se aparecía la mujer con unos lloridos, como un coyote gritaba, y lloraba, verdad, por los hijos. Allí *onde* los mató, allí se aparecía esta mujer.
Tía	No, tu historia es...
Tío	*Ándale*, pues.
Tía	Tu historia es diferente. Como mi *amá* y mi *apá* nos decían a nosotros que la llorona era, dice, «si eres malo, si eres mala, viene la llorona por ti» y *lo'o* decíamos nosotros: ¿por qué? Y *lo'o 'icía*, porque la llorona agarró...
Tío	Dale poquito más recio a ese pedo.
Tía	Tenía, tenía, tenía tres hijos y lo'o entonces ella, ella estaba muy..., ella estaba muy... que, que, que...
Tío	Así es como va.

La conversación se realiza principalmente en español. Los cambios al inglés se pueden explicar en cuanto a los actos de habla (aserción, solicitud, confirmación, reafirmación), a los estilos interactivos (evaluativo, narrativo, incitativo) y la connotación de expresiones en inglés y español. Al principio de la conversación el tío dice: «Tu estás... *just guessing*». Este cambio del español al inglés, según Sánchez, se hace porque la palabra «*guessing*» que viene a significar «adivinando», en inglés connota invención y no conjetura, como sería en español. Mariana acude al inglés para hacer solicitudes («*What is it?*», «*How come?*», «*What, that she killed 'er kids?*», «*Did she die?*». El tío empieza su cuento con «*There is a story that* de la llorona...» para reafirmar su postura que realmente hay una historia y haciendo esto en inglés, el idioma de la sociedad dominante, da más impacto a lo que afirma. Más tarde, acude al inglés brevemente para enfatizar («*It's actually, it's actually is*, eh, tú

sabes, la llorona y todo...») o reafirmar la autenticidad de la leyenda. La tía por su parte, no está de acuerdo con la versión de *La llorona* que el tío propone contar. Ella lo interrumpe, lo corrige e insiste en que la historia es diferente.

CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

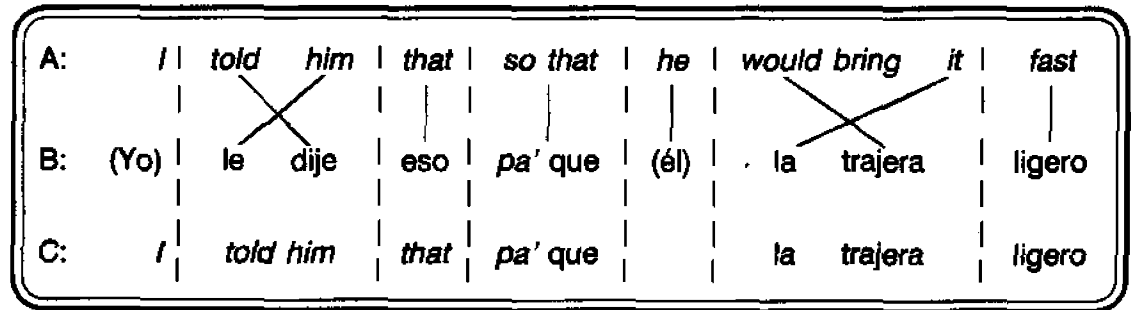
Las investigaciones de alternancia de códigos indican que algunas categorías lingüísticas ocurren con más frecuencia que otras. Pfaff (1979), por ejemplo, encontró que el 84 por ciento de intercambio de códigos en las oraciones bilingües del suroeste, se relaciona con cambios a nivel de una palabra (74 por ciento nombres, 6 por ciento verbos y 4 por ciento adjetivos), el 10 por ciento afecta estructuras a nivel de frases (6 por ciento frases nominales), y el 6 por ciento implica cláusulas completas [20]. En el recuento de Poplack (1982), entre hispanos bilingües de Nueva York, los resultados son algo distintos, al no tomar en cuenta palabras habitualmente usadas y consideradas parte del sistema, o aquéllas no adaptadas fonológicamente al español, ni nombres propios, ni explicaciones o comentarios acerca de la lengua. Así es que los resultados de Poplack muestran que la frecuencia más alta es para la alternancia a nivel de etiqueta o coletilla, con 22,5 por ciento; cambios interoracionales, 20,3 por ciento; alternancia a nivel de frase, 18,7 por ciento; y cambios a nivel de una palabra, sólo 9,5 por ciento, cuantitativamente distinto al 74 por ciento en la categoría de nombres que documenta Pfaff. La frecuencia de 20,3 por ciento para cambios a nivel de frase es el doble de la cifra que registra Pfaff en esa misma categoría. Solamente en la categoría de cláusula el 8,4 por ciento de Poplack se acerca al 6 por ciento de Pfaff. Poplack recoge otros tipos de cambios, como el uso de expresiones idiomáticas, citas textuales y conjunciones, los que suman un total de 17,4 por ciento, y cambios en el uso de interjecciones que ocurren con una frecuencia de 6,3 por ciento en su corpus [21].

[20] C. Pfaff, «Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English», *Language*, 55 (1979), pp. 291-318.

[21] S. Poplack, «Sometimes I'll start a sentence in Spanish y *termino en español*: toward a typology of code-switching», en J. Amastae y L. Elías-Olivares, *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, pp. 230-263.

La tendencia de hacer cambios a nivel de frase o cláusula, en comparación con los cambios que se hacen a nivel de una palabra o dos palabras, como en el caso de coletillas, parece que responden a las características lingüísticas de los hablantes. Las personas bilingües que dominan ambos idiomas con precisión, tienden a hacer más cambios a nivel intraoracional, porque poseen un conocimiento amplio de las reglas sintácticas de ambos idiomas. Los bilingües que hacen cambios a nivel de una palabra, normalmente en el uso de nombres, o dos palabras, que usualmente corresponden a etiquetas o coletillas, son aquellos hispanos con mayor dominio del español que del inglés. Los cambios del español al inglés a nivel de una o dos palabras se hacen por razones metafóricas o estilísticas, porque esto no supone el obedecer restricciones sintácticas que condicionan el intercambio de códigos a nivel intraoracional. Las personas que dominan los dos idiomas, obedecen reglas gramaticales que corresponden al fenómeno de equivalencia estructural y a la regla del morfema independiente. La regla del morfema independiente impide que ocurra un cambio entre morfemas dependientes, a menos que haya habido adaptación fonológica. Se puede tomar la frase verbal «*watching the game*» (mirando el partido) del inglés, pero para que sea aceptable en español, «*watch*» se tiene que ajustar fonológicamente a «*huach*» para agregarle el morfema «ando». Así es que se puede decir «Mi hermano está *huachando* el *game*» pero no «Mi hermano está *watchando* el *game*». El requisito de la equivalencia estructural especifica que el orden de los constituyentes de la oración que anteceden y suceden al cambio, deben de ser gramaticales en cada uno de los idiomas, como se ilustra en el siguiente ejemplo [22]:

Figura 5.1. Puntos que permiten el intercambio entre el inglés y el español



[22] *Ibidem*, pp. 233-237.

Las líneas cortadas indican los puntos de posible cambio o alternancia, y las flechas cruzadas indican puntos donde no hay equivalencia entre las dos lenguas. Teniendo en cuenta estas reglas, se puede decir:

«*I told him* eso *pa'* que él *would bring it fast*».
«Yo le dije *that pa'* que *he would bring it fast*».
«Le dije eso *so that he* la trajera ligero».
«Le dije *that so that* él la trajera *fast*».
«*I told him that pa'* que él *would bring it* ligero».

Otra restricción lingüística que condiciona el intercambio de códigos enfatiza la dependencia entre dos elementos léxicamente interdependientes. Disciullo, Muysken y Singh (1986) establecen la regla de enlace lingüístico con lo cual si un constituyente X gobierna Y, ambos constituyentes deben ser del mismo idioma. De esta manera, las oraciones con etiquetas o coletillas, las exclamaciones, las interjecciones y la mayoría de los adverbios, pueden alternarse, porque estos elementos no están gobernados. Entre los elementos que están gobernados, como en el caso de artículo + sustantivo, la alternancia es posible si el determinador español hace toda la frase nominal. Por consiguiente se puede decir «Veo los *horses* (caballos)», porque «*horses*» está gobernado por el determinador «los», pero no se puede decir «Veo *the* caballos» porque el determinador está en inglés [23].

La manera en que influye el sexo, la localidad, y la generación en la alternancia de códigos ha sido poco estudiada. Poplack (1983) contrasta los patrones de alternancia de códigos entre niños, adultos bilingües y personas con alto dominio del español. Ella concluye que el grupo de niños se comporta de forma distinta que los dos grupos de adultos, el bilingüe y el de escaso dominio del inglés. Los niños tienden a hacer más cambios a nivel de palabras que los adultos. Los adultos tienden a emplear más formas de etiquetas o coletillas [24].

[23] A. M. Disciullo, P. Muysken y R. Singh, «Government and code-mixing», *Journal of Linguistics*, 22 (1986), pp. 1-24.

[24] S. Poplack, «Intergenerational variation in language use and structure in a bilingual context», en C. Rivera, ed., *An Ethnographic/Sociolinguistics Approach to Language Proficiency Assessment*, Multilingual Matters, Ltd., Clevedon, Inglaterra, 1983, pp. 42-70.

En un estudio piloto entre adolescentes hispanos de Texas y Nuevo México, Ramírez y Mendieta (1990) notan diferencias en la alternancia de códigos debido a la localidad. El número de préstamos del inglés es mayor en las dos ciudades de Texas, Laredo con 40 y San Antonio con 48, mientras que Albuquerque registra 25, basándose en procedimientos similares para recoger las muestras de habla entre los grupos. En la alternancia de códigos, en el caso de Albuquerque, el porcentaje es de 27, mientras que es de 1 en Laredo y de 2 en San Antonio. El español de la muestra de Albuquerque se ve influido casi al mismo nivel por la alternancia de códigos y préstamos, reflejando un alto índice de desplazamiento por el inglés a través de préstamos y recurren escasamente al intercambio de códigos para cumplir sus fines comunicativos.

En las comparaciones que se hicieron entre la primera y segunda generación, se refleja un paralelismo entre las dos generaciones en cuanto al uso de préstamos y la alternancia de códigos. En esta muestra, el factor de generación no parece ser significativo, ya que la primera generación se vale de 57 préstamos, de 56 la segunda, y se dan 16 casos de intercambio de códigos en la primera generación y 14 en la segunda. En lo referente al sexo, el grupo masculino utiliza 51 préstamos mientras que el grupo femenino usa 62, pero hay 28 casos de intercambios de códigos entre el grupo masculino en contraste con los 2 ejemplos del grupo femenino [25].

El futuro del español

El español de los Estados Unidos se puede ver desde una perspectiva de lenguas en contacto, bilingüismo y variabilidad sociolingüística. Cada una de las comunidades refleja distintos tipos de bilingüismo, que corresponden a la tipología que utilizó Lewis (1972) para describir el multilingüismo en la Unión Soviética. Los cuatro tipos de bilingüismo que pueden existir a nivel de comunidad o de ciudad son los siguientes [26]:

[25] A. G. Ramírez y E. Mendieta, *op. cit.*

[26] G. Lewis, *Multilingualism in the Soviet Union*, Mouton, La Haya, 1972.

1. Bilingüismo estable, que responde a la diferenciación lingüística entre dos grupos que comparten el mismo terreno, y donde el grupo bilingüe se ve obligado a diferenciar el uso de una lengua y otra según los dominios sociolingüísticos;
2. Bilingüismo dinámico, donde la situación social y diferenciación entre roles y el uso de las distintas lenguas, están dirigidos hacia una asimilación lingüística;
3. Bilingüismo transicional, en el cual los dos idiomas asumen las mismas funciones, lo que se presta al uso exclusivo de una de las lenguas para cumplir las distintas funciones comunicativas;
4. Bilingüismo vestigial, es el que refleja una asimilación lingüística casi total y donde el bilingüismo cumple una función simbólica que se asocia con una minoría pequeña a punto de extinción.

La alternancia de códigos puede facilitar la adquisición del inglés entre hispanoparlantes y, a la vez, reflejar una continuidad del español dentro de la ecología lingüística local.

El español en los Estados Unidos ofrece la posibilidad de investigar aspectos teóricos del comportamiento lingüístico de personas que utilizan al menos dos idiomas a distintos niveles. Se puede investigar, por ejemplo, el proceso de adquisición de un idioma minoritario ante el idioma nacional, o la variabilidad lingüística influida por numerosos factores (sexo, localidad, edad, actitudes). También se puede estudiar el proceso de cambios o adaptaciones que hace un idioma a través de sus hablantes para sobrevivir o coexistir en un ambiente sociolingüístico que no siempre es positivo. Por otra parte, el español en los Estados Unidos debe relacionarse con otras variedades del español de Hispanoamérica y de España. Amastae (1989) nos recuerda que es importante estudiar el español de los Estados Unidos dentro de un marco de sociedades bilingües e individuos que también pueden ser bilingües [27]. A esto, Lipski (1989) agrega que es conveniente estudiar el comporta-

[27] J. Amastae, «Contact and Bilingualism in the Hispanic World: Reflections on the state of the Art», *Hispania*, 72 (1989), pp. 810-820.

miento del español donde no es el único idioma, ni la única lengua oficial, como sería el caso de Perú y Paraguay en Hispanoamérica por ejemplo, y el caso de Cataluña, Galicia y Vascongadas en España [28].

Si el español se extingue entre algunos individuos o grupos, también se refuerza con la inmigración constante de personas monolingües de habla hispana. El proceso de asimilación lingüística suele ocurrir a lo largo de tres generaciones: la primera mantiene un amplio dominio del español y adquiere un dominio limitado del inglés; la segunda posee un dominio de ambos idiomas a altos niveles de competencia y puede emplear los dos idiomas con gran facilidad; la tercera tiende a ser monolingüe en inglés y puede utilizar el español para asuntos muy limitados y de índole familiar [29]. El bilingüismo ha sido tema que provoca pasiones irracionales entre algunos habitantes de los Estados Unidos. En 1983, el senador japonés-americano Hayakawa, representante por el estado de California, se unió al movimiento U.S. English para hacer del inglés la lengua oficial del país. Esto no se ha conseguido, pero en los últimos 7 años, 17 estados han declarado el inglés como la lengua oficial, presentando este fenómeno problemas en el trabajo, la salud y el proceso político, especialmente en lo que concierne a las papeletas o *boletas* para votar. No se sabe hasta qué punto esta reacción está dirigida al idioma, o si es una operación antihispana basada en el miedo a medida que la población hispana aumenta y exige más derechos civiles y una nueva distribución del poder político. Por otra parte, desde los años 70, los grupos hispanos del país, como MALDEF (Asociación Méjico-americana para la Defensa Legal y Fondo Educativo) y PRLDF (Asociación Puertorriqueña para la Defensa Legal y Fondo Educativo), han presionado al gobierno federal y a los estatales, reclamando mejoras. Entre estas reclamaciones figuran mejoras en el campo de la salud, la política, el trabajo, los servicios sociales, los medios de comunicación y la educación [30].

[28] J. M. Lipski, «Beyond the Isogloss: Trends in Hispanic Dialectology», *Hispania*, 72 (1989), pp. 800-809.

[29] J. A. Fishman, «Language Maintenance and Language Shift as Fields of Inquiry», *Linguistics*, 9 (1964), pp. 32-70.

[30] J. Rubin, «Spanish Language Planning in the United States», en L. Elías-Olivares, *et. al.*, eds., *Spanish Language Use and Public Life in the U.S.A*, Mouton, Nueva York, 1985, pp. 133-153; P. Hamill, «Bilingüe o monolingüe: El debate sobre una lengua oficial», *MAS*, 1 (1989), pp. 62-66.

Son muchos los factores que pueden ayudar a retener un idioma o facilitar su pérdida. Algunas de estas variables están relacionadas con el estatus del grupo (poder político o económico, profesiones), actitudes lingüísticas hacia la lengua materna y el segundo idioma, factores demográficos, proximidad geográfica al país de procedencia y la política lingüística del gobierno. En el caso del español, Gaarder (1977) identifica nueve factores que han ayudado al mantenimiento del español en los Estados Unidos [31]:

1. La existencia de asentamientos hispanos antes de la llegada de cualquier otro grupo euroamericano;
2. El elevado número de la población hispana que se estima asciende a 21,2 millones, aproximadamente el 10 por ciento de la población de todo el país;
3. La homogeneidad relativa dentro de los distintos grupos principales hispanos;
4. La constante inmigración de hablantes hispanos, la cual refuerza continuamente la población hispana de los Estados Unidos;
5. El acceso cultural a los países de procedencia, lo que sirve como fuerza renovadora para mantener una identidad hispana;
6. La estabilidad intergeneracional que se da debido a la presencia de más de una generación de familiares bajo el mismo techo;
7. La separación socio-religiosa que se manifiesta en ocasiones y celebraciones como bautizos, comuniones, bodas, funerales, fiestas de adolescentes;
8. La aceptación y afirmación de la diversidad cultural por parte de una gran mayoría de la población de los Estados Unidos;
9. El aislamiento relativo entre la población hispana, lo cual favorece una solidaridad lingüística.

A esta lista, Macías (1985) añade que el español en los Estados Unidos cuenta con una infraestructura relacionada con el idioma. Esto in-

[31] A. B. Gaarder, *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1977.

cluye por ejemplo, las escuelas bilingües que ofrecen instrucción en inglés y en español, el acceso a cursos o asignaturas de español para hispanos, y las clases de español como segunda lengua, que se ofrecen en casi todas las escuelas secundarias y universidades del país [32]. Además, los Estados Unidos cuentan con un amplio sistema de medios de comunicación en español. Hay más de 850 emisoras de radio que transmiten en español; entre ellas se encuentra la *Red de Radio Hispana*, que emite desde Santa Fe, Nuevo México, y cuenta con más de 70 emisoras afiliadas, de costa a costa. Hay más de 400 cadenas de televisión en español, las cuales están afiliadas a la cadena de *Univisión*, que recibe vía satélite parte de su programación desde la ciudad de México. En cuanto al español escrito, hay un gran número de periódicos y revistas de los que algunos se publican diaria, semanal o mensualmente. Se estima que hay unas 1.536 revistas dirigidas a la población hispana [33].

El español de los Estados Unidos es ahora tema de investigación y motivo de reuniones académicas. Anualmente se reúnen universitarios, estudiantes, y miembros de la comunidad para tratar asuntos relacionados con el español, como aspectos sociolingüísticos, las funciones del idioma en la sociedad y en la vida pública, y los procesos de aprendizaje y pérdida del idioma. Desde 1988 se celebra anualmente un concurso literario llamado *Letras de Oro*, que patrocina la Universidad de Miami con apoyo económico de American Express. El objetivo de este concurso es fomentar la creatividad literaria entre los que escriben en español y que son residentes o ciudadanos de los Estados Unidos [34]. Concursos literarios se celebran también a nivel local. Aquí se incluyen los ganadores del primer y segundo premio en el concurso literario del periódico bilingüe *Aquí*, de Nueva Orleans, con motivo del Día de la Hispanidad durante el mes de octubre de 1990.

[32] R. Macías, «National Language Profile of the Mexican-origen Population in the United States», en W. Conner, ed., *Mexican-Americans in Comparative Perspective*, Urban Institute Press, Washington D.C., 1985.

[33] E. Pomice y A. M. Arrarte, «It's a whole *nuevo mundo* out here», *U.S. News & World Report*, mayo 15 (1989), pp. 45-46.

[34] J. Roy, C. Sucoff y J. M. Fernández, «Reading and Writing in Spanish in the United States», *Hispania*, 70 (1987), pp. 830-834.

Primer Lugar
MI QUERIDO AMATITLAN
«Añoranzas»

Tienes razón mi querido Amatitlán
de estar celoso de tu homólogo Atitlán,
que con furia inesperada, el Chocomíl
milenario ha engüído entre sus aguas
a confiados navegantes...

Los abuelos me han contado mi querido Amatitlán,
de tus aguas tan tranquilas,
de tus jolgorios del día de La Cruz,
de la procesión del Niño, sobre tu límpido espejo
con piraguas que lo siguen muy vistosas
hasta encontrar el sitio, en la ribera montaña,
donde con fervor cristiano depositan al Dios niño.

Los domingos se engalana tu mercado;
en las champas el olor de la mojarra
se confunde con frituras deliciosas
de pepescas fresquecitas de tu lago.

Los bañistas enfundados en sus trajes apropiados
se refrescan de tu sol muy mañanero
en tus aguas misteriosas de los siglos,
que cantando la surcarán los remeros.

La figura sempiterna del volcán de la Pacaya,
como faro inapropiado a su tamaño,
siempre vivo, incandescente, marca el sitio
de un «ocho» navegable muy profundo,
que partiendo su cintura femenina
lo atraviesa un trencito de juguete que echa humo.

Los «chalet» que lo circundan son bonitos,
pequeños castillitos medievales del ensueño
recostados en peñascos inmemoriales,
que tus aguas lavan y lavan incansables...

¿Estás triste mi querido Amatitlán?...
ya no luces como antaño de tu pesca milagrosa,
tus pepescas, tu mojarras se han fugado,
...¿Qué ha pasado mi querido Amatitlán?...

Rafael González

Segundo Lugar
ES UN PARAÍSO IDEAL

Abróchense los cinturones... El avión de LACSA despega. ¿Y hacia dónde nos lleva? Pues amigo nos lleva a la verdadera ISLA DE la FANTASÍA... Nos lleva a «una tierra chiquitica que se llama Costa Rica en la América Central». Es un paraíso ideal la tierra donde nací, allí hay risas, alegría, paz, dicha y armonía, ¡El sol brilla noche y día y se oyen notas de una celestial sinfonía!

Se sorprenderá de los contrastes, el equilibrio ecológico y belleza natural con que Dios nos ha bendecido. ¡Tenemos ambos mares, ríos y volcanes, playas, valles y montañas, flores, plantas, aves raras y abundancia en general!

No hay soldados, sólo maestros, a nuestros hijos se les enseña el arma del AMOR y el respeto a sus semejantes. El campesino ara y cultiva su tierra de sol a sol con la seguridad de que la tierra agradecida le dará la mejor cosecha...

Nuestro joven Presidente, el Lic. Rafael Ángel Calderón Fournier, es un hombre lleno de vigor y AMOR por eso: «El pueblo lo quiere porque él quiere al pueblo, a todos nos lleva en su corazón».

Amigo, lo invito a viajar conmigo, ya verá que Costa Rica es el EDÉN TROPICAL con que Ud. ha soñado siempre. Olvidaba decirles que nuestra patrona, la Virgen de los Ángeles, que es milagrosísima, vino a Costa Rica y «al cielo jamás regresó».

La población hispana es el grupo de mayor crecimiento demográfico, aumentando 5 veces más rápidamente que el resto de la población. Para llegar a esta población, muchas empresas y firmas comerciales han empezado a utilizar el español como estrategia mercantil. Se venden cigarros, comidas, viajes, servicios profesionales y los mismos medios de comunicación, en español. Las grandes firmas comerciales invierten millones de dólares en los medios de comunicación para llegar a la población hispana. *Hallmark*, tal vez la compañía norteamericana más importante de tarjetas de felicitación de cumpleaños, Navidad, Pascua, aniversario y otras ocasiones, ha invertido 300 millones de dólares para adquirir el control de *Univisión*, la cadena nacional de televisión en español. También invirtió 330 millones de dólares para comprar un grupo de emisoras de radio, que emiten en español de costa a costa. Un grupo de accionistas de Nueva York gastó 300 millones de dólares para crear la red de televisión *Telemundo*, y *Warner Communications* de Los Ángeles pagó un millón de dólares para adquirir el 20 por ciento de las acciones del suplemento *Vista*, que se incluye en muchos periódicos de lengua inglesa y que cuenta con lectores hispanos. La competencia, para atraer al consumidor hispano, ha creado una situación de «alternancia cultural»; los medios de comunicación han tenido que cruzar las barreras del idioma creando una especie de «bilingüismo comercial». Muchos de los medios de comunicación de habla inglesa utilizan ahora imágenes, palabras y expresiones en español para venderle al público hispano más automóviles, hamburguesas, aparatos domésticos y diversiones. Los medios de comunicación destinados a la población hispana, por su parte, han tenido que recurrir al inglés para atraer a bilingües e hispanos de segunda y tercera generación. Según un análisis de mercado: «*It's a whole* nuevo mundo *out there*» (Hay todo un nuevo mundo allí), el dólar ha descubierto el mercado hispano y el dinero habla todos los idiomas [35].

La cultura hispana ha salido de los barrios de los Estados Unidos, y por vía satélite llega a otras partes del mundo hispano. Por otra parte, el mundo hispano se acerca a esta población para concelebrar tradiciones culturales, fechas significativas, y fiestas musicales. En diciembre de 1990 se celebró en Las Vegas, Nevada, el festival internacional de la

[35] E. Pomice y A. M. Arrarte, *op. cit.*

OTI. En 1985 la Asociación de Academias de Lengua Española, patrocinó la primera reunión sobre el español en los medios de comunicación. En el verano de 1990 se celebró en El Escorial, en las cercanías de Madrid, un seminario organizado por la Universidad Complutense de Madrid, para hablar acerca del español en los Estados Unidos. Hacia el final de 1990, el tema del español y los medios de comunicación en los Estados Unidos, fue el motivo de un simposio en la Universidad del Sur de California, en Los Ángeles. Este simposio lo patrocinó el Instituto de Cooperación Iberoamericana de España con el fin de reunir información para elaborar en conjunto un programa internacional de televisión sobre la historia del español. Los hispanos de los Estados Unidos se han dado cuenta de que forman parte de una civilización y cultura más allá del Río Grande, de Hollywood y de Nueva York. Los países hispanos, incluso España, han descubierto los talentos artísticos, los conocimientos tecnológicos y las técnicas de *marketing* que poseen muchos de los hispanos de los Estados Unidos. El año 1992 podría marcar el reencuentro entre Hispanoamérica y España y los hispanos de los Estados Unidos [36].

[36] «Symposium on the Spanish Language and the Media in the USA», University of Southern California, Los Ángeles, del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 1990.


CAMPEON DE LOS HISPANOS
el diario / la prensa
DESPIERTA
el diario / la prensa
ADVERTISING DIRECTOR
CIRCULATION DIRECTOR



La Mejor Programación Radial para Ud.

BUSCANDO LA BELLEZA



EL DICHO DEL DIA



COCINA INTERNACIONAL



HECHOS Y GENTE





La Red de Radio Hispana

PORTADA

Revista Noticiosa

Temas de especial interés para los hispanos y rara vez mencionados. "Portada" habla con nuestros líderes, enfrenta nuestros problemas y transmite nuestra cultura.



Con Teresa Rodríguez

Animadora y productora de "Portada," Teresa es apodada la "Barbara Walters" hispana. Condujo Noticiero Univisión durante cinco años y es ganadora de un Emmy.

UNIVISION

VEALA EXCLUSIVAMENTE POR UNA AFILIADA DE UNIVISION, LO NUESTRO

DESDE HOLLYWOOD

Revista de Espectáculos

Noticias del mundo del cine y el espectáculo. Entrevistas a talento hispano, los nuevos artistas cross-over y estrellas internacionales.



Con Luca Bentivoglio

El popular animador, de importante trayectoria en la televisión hispana, es también creador de "Tu Música," el exitoso show video-musical de Univisión.

UNIVISION

VEALO EXCLUSIVAMENTE POR UNA AFILIADA DE UNIVISION. LO NUESTRO

"¿Sólo dijiste AT&T Español?..."



"Sí, y me ayudaron en español."

Tan sencillo como eso. Porque AT&T tiene muchas opciones para hacer sus llamadas de larga distancia y AT&T Español es una de ellas.

Con AT&T Español usted obtiene asistencia para completar sus llamadas de persona a persona, por cobrar, hechas con la tarjeta "AT&T Card" y llamadas cobradas a un tercer número, así como crédito inmediato por llamadas a números equivocados y muchos beneficios más.

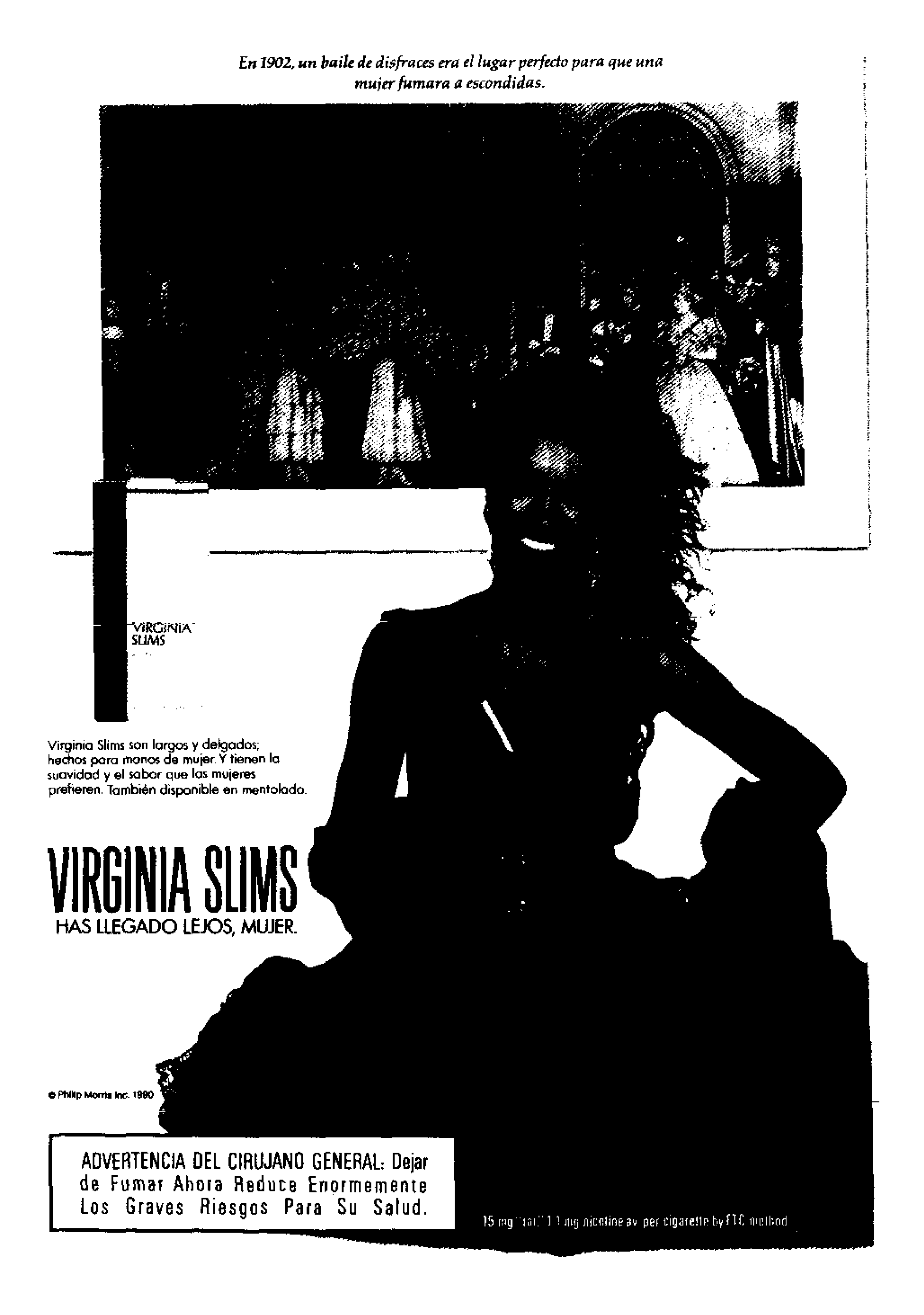
Para hacer sus llamadas de larga distancia con asistencia de operadora, si desea ayuda inmediata y efectiva en español. . . sólo marque "0" más el número al que desea llamar y diga "AT&T Español" a la operadora.

Disfrute la opción de utilizar AT&T Español.



© 1988 AT&T


Genuine Draft
CONCERT TOUR
¡Conciertos Gratis '89!
5/7 Los Angeles
6/4 Fresno
6/11 McAllen
6/17 San Antonio
6/24 Houston
7/4 Miami
7/9 Santa Ana
7/23 El Paso
8/4-6 Chicago
8/23-27 Chicago
9/17 Los Angeles
10/8 Phoenix
Desde 1986 la Miller Genuine Draft Máquina Musical ha estado viajando de ciudad a ciudad presentando los conciertos mas calientes en los Estados Unidos ¡Y todos son gratis! La Maquina Musical es un camion de 25 toneladas que se transforma en un escenario de 32 pies de largo. Este escenario sobre ruedas ofrece conciertos de primera clase presentando la musica y el ritmo mas caliente a comunidades hispanas por todo el pais.
Asi que si usted vive en Miami, Los Angeles, El Paso u otras ciudades donde se presentara la Máquina, mantenga los ojos abiertos y sus oidos sintonizados a su estación de radio favorita porque la Miller Genuine Draft Maquina Musical viene rumbo a su comunidad. Trae un concierto inolvidable de salsa a rock, de cumbia a pop, y todo esto gratis en el escenario de la Maquina Musical.
Los conciertos de la Maquina Musical benefician a organizaciones caritativas en cada ciudad, y son hechos posibles por Miller Genuine Draft. ¡A toda Maquina!
LA ONDA FRIA
Genuine Draft
MAQUINA MUSICAL


En 1902, un baile de disfraces era el lugar perfecto para que una mujer fumara a escondidas.
VIRGINIA SLIMS
Virginia Slims son largos y delgados; hechos para manos de mujer. Y tienen la suavidad y el sabor que las mujeres prefieren. También disponible en mentolado.
VIRGINIA SLIMS
HAS LLEGADO LEJOS, MUJER.
© Philip Morris Inc. 1990
ADVERTENCIA DEL CIRUJANO GENERAL: Dejar de Fumar Ahora Reduce Enormemente Los Graves Riesgos Para Su Salud.


Ellas confían en Miss Clairol
para hermosos colores de apariencia natural.
ambiar. Cubrir
ris. Aclarar el
ello. Son todas
ones por las que
s confían en
s Clairol. Otra
ón más: Miss
irol les deja el
ello suave,
oso, lustroso.
Confíe usted
también en
Miss Clairol, en
champú o crema.
MISS
CLAIROL
LOS EXPERTOS EN COLOR

ASOMBROSO PAQUETE DE VALORES

Productos de tamaño normal

Sólo $9.95

Adquiera todos estos productos por sólo $9.95 más los gastos de franqueo. Esta oferta se ha hecho posible gracias a la cooperación de destacados fabricantes que quieren que usted pruebe sus marcas de alta calidad.

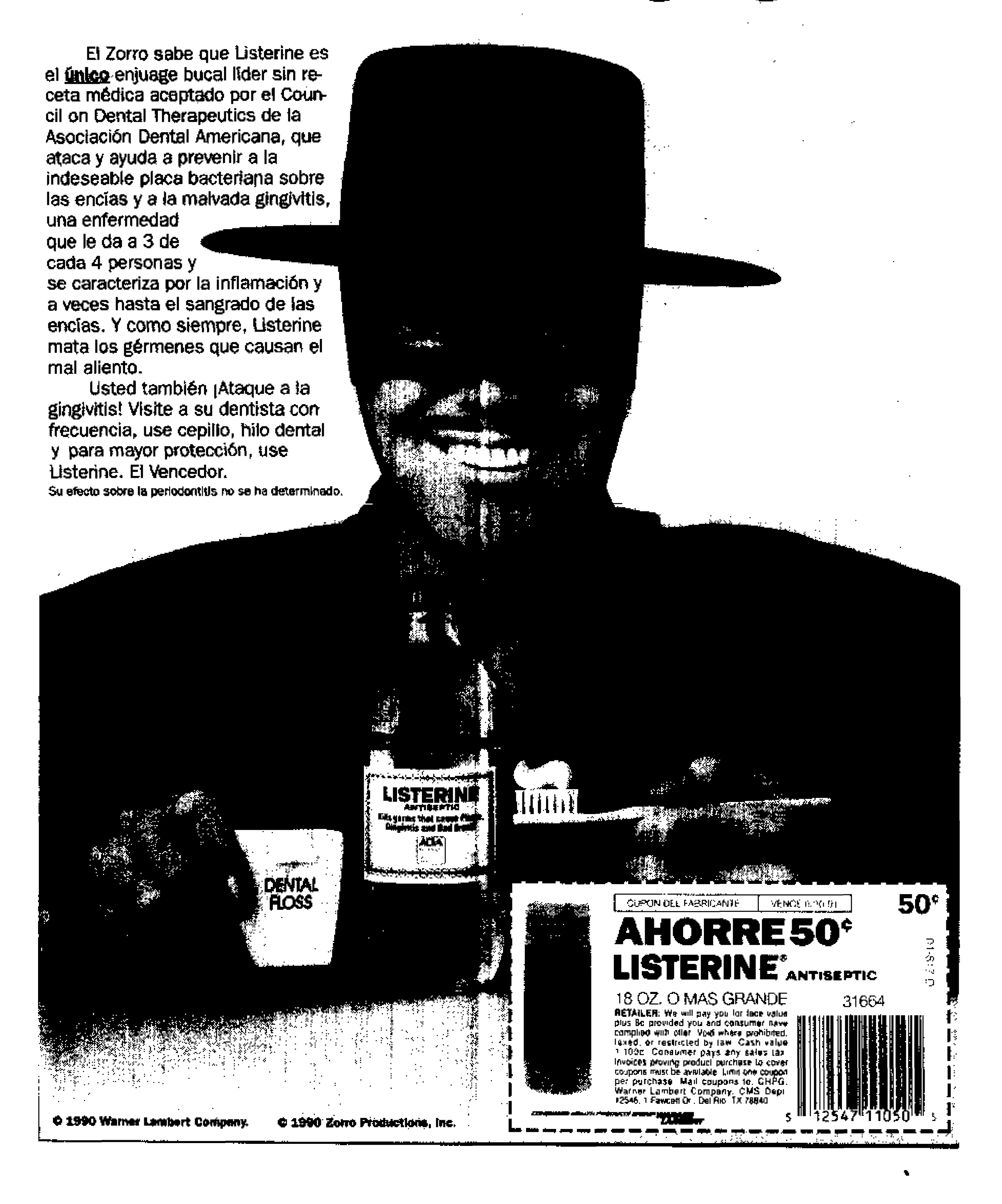
Devolución de dinero garantizado




¡Ningún detergente
blanqueа tan blanco!
Tide
with
Bleach


Pepto-Bismol
EN TABLETAS...
LLÉVELAS SIEMPRE CONSIGO,
PORQUE UNO NUNCA SABE.
LA MISMA MEDICINA, EL MISMO ALIVIO.

Armese contra la gingivitis



APÉNDICES

1
CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

Este cuestionario se desarrolló para llevar a cabo un estudio a nivel nacional entre adolescentes hispanos residiendo en Estados Unidos. Algunos resultados de este estudio han sido publicados en la revista *Lingüística Española Actual*, XII, 257-274, 1990.

I. Datos Personales *(Background Information)*

Contesta las siguientes preguntas *(Answer the following questions)*

Sexo *(Sex)* ______________________ Edad *(Age)* ______________________

Lugar de
Residencia
(Place of residence) ______________ Lugar de
Nacimiento
(Birthplace) ______________________

Escuela
(School) ______________________ Grado
(Grade level) ______________________

Años de residencia en los EE.UU.
(Years of residence in the U.S.) ________

Años de instrucción en inglés en la escuela en los EE.UU.
(Years of English instruction in school in the U.S.) ________

Años de instrucción en español en la escuela en tu país de origen
(Years of Spanish instruction in school in your country of origin) ________

Años de instrucción bilingüe (inglés y español) en la escuela en los EE.UU.
(Years of bilingual instruction [English and Spanish] in school in the U.S.) ________

Años estudiando español como asignatura
(Years of studying Spanish as a school subject) ________

Empleo *(Occupation)* ________________________________

Lugar de nacimiento de tu madre
(Mother's birthplace) ________________________________

Lugar de nacimiento de tu padre
(Father's birthplace) ________________________________

El empleo actual o más reciente de tu padre
(Current or most recent occupation of your father) ________________

El empleo actual o más reciente de tu madre
(Current or most recent occupation of your mother) ________________

Número de personas en tu familia: Rodea uno *(Circle one)*

(Size of family): 2 3 4 5 6 7 8 9 10 >10

Marca una:
(Check one of the following):

	0-6 Años *(years)*	7-11 Años *(years)*	Diploma escuela secundaria *(high School diploma)*	Algo de Universidad *(some college)*	Graduado de universidad *(college degree)*
Educación de tu padre *(Father's education):*	______	______	______	______	______
Educación de tu madre *(Mother's education):*	______	______	______	______	______

Indica con una cruz (X) en el espacio apropiado a tu respuesta, con qué frecuencia visitas tu país de origen o un país de habla hispana.
(Indicate with a check mark (X) *in the appropriate space how often you visit your country of origin or a Spanish speaking country).*

Por lo menos una vez al año *(at least once a year)*	Cada 2 o 3 años *(every 2 or 3 years)*	Cada 4 o 5 años *(every 4 or 5 years)*	Casi nunca *(hardly ever)*	Nunca *(never)*
______	______	______	______	______

II. Dominio lingüístico

Indica con una cruz (X) en el espacio apropiado, tu respuesta a cada una de las preguntas del 1 al 8.
(Indicate with a check mark (X) in the appropriate column your answer to each question from 1 through 8).

	Extremadamente bien *(extremely well)*	Muy bien *(very well)*	Bien *(well)*	Un poco *(a little)*	Nada *(not at all)*
1. Puedo entender una conversación en español. *(I can understand a conversation in Spanish).*	______	______	______	______	______
2. Puedo participar en una conversación en español. *(I can participate in a Spanish conversation).*	______	______	______	______	______
3. Puedo leer un periódico en español. *(I can read a newspaper in Spanish).*	______	______	______	______	______
4. Puedo escribir cartas en español. *(I can write letters in Spanish).*	______	______	______	______	______

	Extremadamente bien *(extremely well)*	Muy bien *(very well)*	Bien *(well)*	Un poco *(a little)*	Nada *(not at all)*
5. Puedo entender una conversación en inglés. *(I can understand a conversation in Enghish).*	______	______	______	______	______
6. Puedo participar en una conversación en inglés. *(I can participate in an English conversation).*	______	______	______	______	______
7. Puedo leer un periódico en inglés. *(I can read a newspaper in English).*	______	______	______	______	______
8. Puedo escribir cartas en inglés. *(I can write letters in English).*	______	______	______	______	______

III. Usos del español e inglés

Escribe la letra que corresponde a tu respuesta en el espacio provisto a cada pregunta.
(In the space provided, write appropriate letter that corresponds to your answer for each question).

A = Sólo en español *(only in Spanish)*
B = Mayormente en español *(mostly in Spanish)*
C = Ambos en español e inglés *(both in Spanish and English)*
D = Mayormente en inglés *(mostly in English)*
E = Sólo en inglés *(only in English)*
F = No se aplica en mi situación *(not applicable in my situation)*

9. ¿En qué idioma conversas con tus padres en tu casa? *(In what language do you carry on a conversation with your parents at home?)* ______

10. ¿En qué idioma conversas con tus hermanos y hermanas en tu casa? *(In what language do you carry on a conversation with your brothers and sisters at home?)* ______

11. ¿En qué idioma conversas con tus abuelos? *(In what language do you carry on a conversation with your grandparents?)* ______

12. ¿En qué idioma conversas con tus amigos en la escuela? *(What language do you use to carry on a conversation with your friends at school?)* ______

13. ¿En qué idioma conversas con tus amigos en el trabajo? *(In what language do you carry on a conversation at work?)* ______

14. ¿En qué idioma conversas con las personas de tu vecindad? *(In what language do you carry on a conversation with persons in your neighbourhood?)* ______

15. ¿En qué idioma lees revistas y periódicos? *(In what language do you read magazines and newspapers?)* ______

16. ¿En qué idioma escribes cartas? *(In what language do you write letters?)* ______

17. ¿En qué idioma conversas con tus amigos cuando sales con ellos para distraerte? *(In what language do you carry on a conversation with friends when you go out with them form recreational purposes?)* ______

18. ¿En qué idioma escuchas el servicio religioso cuando vas a la iglesia? *(In what language do you listen to the religious service when you go to church?)* ______

19. ¿Qué idioma habla tu padre usualmente en casa? *(What language does your father usually speak at home?)* ______

20. ¿Qué idioma habla tu madre usualmente en casa?
(What language does your mother usually speak at home?) ________

21. ¿Qué idioma hablan tus hermanos mayores usualmente en casa?
(What language do your older brothers and sisters usually speak at home?) ________

22. ¿Qué idioma hablan tus abuelos usualmente en casa?
(What language do your grandparents usually speak at home?) ________

23. ¿Qué idioma hablan tus amigos usualmente en la escuela?
(What language do your friends usually speak at school?) ________

24. ¿Qué idioma hablan tus amigos usualmente en la vecindad?)
(What language do your friends usually speak at neighbourhood?) ________

25. Escucho la radio... *(I listen to the radio...)* ________

26. Escucho discos/cassettes... *(I listen to records/cassettes...)* ________

27. Veo la televisión... *(I watch TV...)* ________

28. Veo películas... *(I watch movies...)* ________

29. Leo periódicos... *(I read newspapers...)* ________

30. Leo revistas... *(I read magazines...)* ________

31. Leo libros... *(I read books...)* ________

32. Escribo cartas/notas... *(I write letters/notes...)* ________

33. Escribo cuentos/poemas... *(I write stories/poems...)* ________

IV. Actitudes hacia el español e inglés

Indica en las siguientes preguntas tus razones para saber español o inglés. En el espacio provisto a cada pregunta escribe la letra que corresponde a tu respuesta. *(Indicate in the following questions your reasons for knowing Spanish or English. In the space provided, write the letter that corresponds to your answer).*

A = Muy buena razón *(very good reason)*
B = Buena razón *(good reason)*
C = Ni buena ni mala razón *(neither good or bad reason)*

D = Mala razón *(bad reason)*
E = Muy mala razón *(very bad reason)*

Español *(Spanish)*

34. El saber español me ayudará a encontrar un buen trabajo.
(Knowing Spanish will help me find a good job). ______

35. El saber español me ayudará a tener amistades entre todos los de mi propia cultura.
(Knowing Spanish will help me have friends among people in my own culture). ______

36. El saber español me permitirá conocer y conversar con más y diferentes personas.
(Knowing Spanish will help me know and carry on conversations with more and different people). ______

37. El saber español me ayudará a cumplir mis metas educacionales.
(Knowing Spanish will help me meet my educational goals). ______

38. El saber español me ayudará a cumplir mis metas profesionales.
(Knowing Spanish will help me meet my professional goals). ______

Inglés *(English)*

39. El saber inglés me ayudará a encontrar un buen trabajo.
(Knowing Enghish will help me find a good job). ______

40. El saber inglés me ayudará a tener amistades entre todos los de mi propia cultura.
(Knowing English will help me have friends among people in my own culture). ______

41. El saber inglés me permitirá conocer y conversar con más y diferentes personas.
(Knowing English will help me know and carry on conversations with more and different people). ______

42. El saber inglés me ayudará a cumplir mis metas educacionales.
(Knowing English will help me meet my educational goals). ______

43. El saber inglés me ayudará a cumplir mis metas profesionales.
(Knowing English will help me meet my professional goals). ______

V. Autoevaluación del propio idioma

Piensa por un momento cómo es el español que tú hablas. Usando las palabras de esta lista, indica con una cruz (X) en uno de los seis espacios entre cada par de adjetivos tu opinión acerca de este aspecto. Pon una sola marca para cada par de palabras.
(Think for a moment about the Spanish that you speak. Using the words from this list, indicate with a cross (X) in one of the six spaces between each pair of adjetives your opinion about that aspect. Place only one check for each pair of words).

El español que yo hablo lo considero...
(The Spanish that I speak I consider it to be...)

44. Malo *(poor)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Bueno *(good)*

45. Confuso *(confusing)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Claro *(clear)*

46. Incorrecto *(incorrect)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Correcto *(correct)*

47. Familiar *(familiar)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Extraño *(strange)*

48. Complicado *(complicated)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Sencillo *(simple)*

49. Aburrido *(boring)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Interesante *(interesting)*

50. Rico *(rich)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Pobre *(poor)*

51. Útil *(useful)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Inútil *(useless)*

52. Rápido *(fast)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Lento *(slow)*

53. Moderno *(modern)* ____ ____ ____ ____ ____ ____ Tradicional *(traditional)*

VI. Concepto del «buen español»

Escribe tu respuesta a cada una de las preguntas.
(Write your answer to each of the questions).

54. En tu opinión, ¿en qué ciudad o país se habla «buen español»?
(In your opinion, in what city or country is «good Spanish» spoken?)

____

____

____

55. En tu opinión, ¿qué persona famosa habla «buen español»?
(In your opinion, what person speaks «good Spanish»?)

____

____

____

2
LÉXICO DISPONIBLE

Se le pide al individuo que diga todas las palabras que conoce relacionadas con cada uno de los temas que se dan a continuación. El individuo dispone de *dos minutos* para responder a cada uno de los temas.

Contextos sociolingüísticos

1	2	3	4
Casa	Escuela	Vecindad	Iglesia
....	....	....	....

Categorías específicas

5	6	7	8
Frutas	Animales	Vestuario	Comidas
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
....	....	....	....

9	10	11	12
Muebles	La familia	El tiempo	Transportes
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
____________	____________	____________	____________
....	....	....	....

13	14	15	16
Partes del cuerpo	Geografía	Trabajos	Juegos y juguetes

17	18	19	20
Colores	Enfermedades	Plantas	Instrumentos de música

21	22	23	24
Sentimientos o emociones	Herramientas	Tamaños y formas	Actividades diarias

3
CONOCIMIENTOS GRAMATICALES

A la vista de unos dibujos, el encargado de administrar la prueba, lee el *estímulo* de cada categoría gramatical y anota la respuesta del individuo.

Esta técnica está basada en el trabajo *SCRDT Spanish/English Balance Tests* desarrollada en el centro de Investigación Educativa de la Universidad de Stanford, California en 1976 por Arnulfo G. Ramírez y un equipo de investigadores entre los que se cuenta el profesor Robert L. Politzer. Algunos resultados utilizando esta técnica han sido publicados en la revista *TESOL Quarterly*, IX, 113-124, 1975.

Categoría I. *Del singular al plural*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: El alumno está cantando.	Los alumnos están cantando.
Las oraciones:	
1. Esta mujer está escribiendo.	Estas mujeres están escribiendo.
	______________________________
2. Este niño está comiendo.	Estos niños están comiendo.
	______________________________

Categoría II. *Del plural al singular*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: Las alumnas están sentadas en sus pupitres.	La alumna está sentada en su pupitre.

Las oraciones:

3. Las niñas están haciendo su tarea.	La niña está haciendo su tarea.
	____________________
4. Las niñas están rezando.	La niña está rezando.
	____________________

Categoría III. *Del presente indicativo al pretérito*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: Hoy el niño camina a la escuela.	Ayer el niño caminó a la escuela.

Las oraciones:

5. Hoy la madre le da un dulce al niño.	Ayer la madre le dio un dulce al niño.
	____________________
6. Hoy el niño hace un dibujo.	Ayer el niño hizo un dibujo.
	____________________

Categoría IV. *Del afirmativo pasado al negativo presente indicativo*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: La niña estaba enferma ayer.	La niña no está enferma hoy.

Las oraciones:

7. Los niños sabían la respuesta ayer.	Los niños no saben la respuesta hoy. ______________________________
8. El hombre tenía dinero ayer.	El hombre no tiene dinero hoy. ______________________________

Categoría V. *Posición y lugar*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: Este libro está al lado de la caja.	(Examinador ¿Dónde está ese libro?). (Respuesta esperada del estudiante: Ese libro está en la caja).

Las oraciones:

9. Este libro está enfrente de la lámpara.	E: ¿Dónde está ese libro? R: Ese libro está al lado de la lámpara. ______________________________
10. Este libro está sobre el escritorio.	E: ¿Dónde está ese libro? R: Ese libro está debajo del escritorio. ______________________________

Categoría VI. *Frases de interrogación (del indirecto al directo)*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: El niño quiere saber de su madre dónde está el libro.	(Examinador: el le pregunta: ¿Dónde está el libro? ¿Qué le pregunta el niño a la madre?). (Respuesta esperada del estudiante: ¿Dónde está el libro?).

Las oraciones:

11. La madre quiere saber cómo se ensució tanto el niño.	E: ¿Qué le pregunta la madre al niño? R: ¿Cómo te ensuciaste tanto? ____________________
12. La madre quiere saber si la niña le puede ayudar.	E: ¿Qué le pregunta la madre a la niña? R: ¿Me puedes ayudar? ____________________

Categoría VII. *Frases de mandato (del indirecto al directo)*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: El maestro le dice al alumno que le dé el libro.	(Examinador: Él le dice: —¡Dame el libro!).

Las oraciones:

13. La maestra le dice a la niña que le dé el cuaderno.	E: ¿Qué le dice la maestra a la niña? R: ¡Dame el cuaderno! ____________________
14. El maestro le dice al niño que se quite el saco.	E: ¿Qué le dice el maestro al niño? R: ¡Quítate el saco! ____________________

Categoría VIII. *Frases de interrogación (del directo al indirecto)*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: La madre le pregunta a la niña: —¿Dejaste caer el lápiz?	(Examinador: La madre quiere saber si la niña dejó caer el lápiz. ¿Qué quiere saber la madre?). (Respuesta esperada del estudiante: Ella quiere saber si la niña dejó caer el lápiz).

Las oraciones:

15. La madre le pregunta al niño:
—¿Te lavaste los dientes?

E: ¿Qué quiere saber la madre?
R: La madre quiere saber si el niño se lavó los dientes.

____

16. La madre le pregunta a la niña:
—¿Me puedes ayudar a lavar los platos?
¿Puedes ayudar a lavar los platos?

E: ¿Qué quiere saber la madre?
R: La madre quiere saber si la niña le puede ayudar a lavar los platos.

____

Categoría IX. *Frases de mandato (del directo al indirecto)*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: El maestro le dice a la alumna: —¡Dame el libro!	(Examinador: Él quiere que la alumna le dé el libro. ¿Qué quiere el maestro de la alumna?). (Respuesta esperada del estudiante: Él quiere que la alumna le dé el libro).

Las oraciones:

17. La maestra les dice a las niñas:
¡Léanme el cuento!

E: ¿Qué quiere la maestra de las niñas?
R: La maestra quiere que ellas le lean el cuento.

____

18. El maestro le dice al niño:
—¡Ponte el saco!

E: ¿Qué quiere el maestro del niño?
R: El maestro quiere que se ponga el saco.

____

Categoría X. *Comparación*

El estímulo	*La respuesta esperada del estudiante*
Ejemplo: Esta niña está cansada.	Pero: Esta niña está (aún) más cansada.
Las oraciones:	
19. Esta niña se siente mal.	Pero: Esta niña se siente (aún) peor.
	______________________________
20. Esta niña tiene poco dinero.	Pero: Esta niña tiene (aún) menos dinero.
	______________________________

4
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

El encargado de administrar la prueba lee al individuo la situación y anota la respuesta.

El maestro/a lee:

1. José está haciendo los ejercicios de matemáticas y la maestra quiere saber si necesita ayuda. ¿Cómo puede la maestra preguntarle esto a José?

Forma directa	*Forma indirecta*
¿Necesitas ayuda?	¿Está todo claro?
______________________	______________________

2. Los estudiantes están hablando demasiado alto en la clase de historia. La maestra quiere que se callen. ¿Cómo puede la maestra pedir silencio a la clase?

¡Cállense!	Así, no hay modo de entenderse.
______________________	______________________

3. El maestro quiere que Efraín repita la respuesta a su pregunta. ¿Cómo puede el maestro pedirle esto al alumno?

Repite lo que dijiste, Efraín.	Efraín, no te pude oír.
______________________	______________________

4. La maestra no quiere que el alumno deje el aula de clase hasta que suene el timbre. ¿Cómo puede la maestra decirle esto al alumno?

Cuando suene el timbre puedes salir.	Aquí vamos a estar hasta que el timbre suene.
___________________	___________________

5. El maestro de historia quiere que Jorge sepa que ha respondido correctamente. ¿Cómo puede el maestro decirle esto a Jorge?

Jorge ha respondido correctamente.	Muy bien, Jorge.
___________________	___________________

6. El maestro quiere que *María Cristina* sepa que ha respondido incorrectamente a la pregunta. ¿Cómo puede el maestro decirle esto a María Cristina?

No es correcto.	Piénsalo mejor y responde otra vez.
___________________	___________________

7. Un estudiante está rayando su pupitre y la maestra quiere que deje de hacerlo. ¿Cómo puede la maestra pedirle esto al estudiante?

No rayes tu pupitre.	Se raya el papel, no el pupitre.
___________________	___________________

8. La maestra quiere que Josefa deletree la palabra «diccionario». ¿Cómo puede la maestra pedirle esto a Josefa?

Deletrea la palabra «diccionario».	¿Me puedes deletrear «diccionario»?
___________________	___________________

9. El maestro está leyendo un cuento a un grupo de alumnos. Manuel quiere que le ayude con sus matemáticas pero el maestro está demasiado ocupado ahora para esto. ¿Cómo puede el maestro decirle esto a Manuel?

No puedo ayudarte ahora, Manuel.	¿Por qué no vienes más tarde?
______________________	______________________

10. La maestra quiere que uno de los alumnos le ayude a limpiar los borradores. ¿Cómo puede la maestra pedirle a un alumno?

Ayúdame a limpiar los borradores.	Los borradores necesitan una limpieza.
______________________	______________________

11. Elvia quiere ir a la biblioteca. ¿Cómo puede Elvia decirle esto a la maestra?

¿Puedo ir a la biblioteca?	Me gustaría ir a la biblioteca.
______________________	______________________

12. Danielsa llegó tarde a clase. Quiere disculparse con la maestra. ¿Cómo puede Danielsa decirle esto a la maestra?

Siento mucho haber llegado tarde.	Sé que no debería llegar tarde.
______________________	______________________

13. Daniel quiere prometer a la maestra que no escribirá en los libros de historia de nuevo. ¿Cómo puede Daniel decirle esto a la maestra?

Prometo que no lo haré más.	No volverá a ocurrir.
______________________	______________________

14. El maestro de historia quiere que Víctor responda a la pregunta. ¿Cómo puede el maestro pedirle esto a Víctor?

Víctor, responde a la pregunta.	Víctor, ¿por qué no respondes?
______________________	______________________

15. La maestra de inglés quiere que los estudiantes escriban una composición. Quiere que todos escriban sobre su deporte favorito. ¿Cómo puede la maestra pedirle esto a los estudiantes?

Quiero que escriban sobre su deporte favorito.	¿Por qué no escriben sobre un deporte favorito?
________________	________________

16. Los estudiantes están tomando un examen y el maestro quiere que sepan que pueden usar los libros. ¿Cómo puede el maestro decirle esto a los estudiantes?

Pueden consultar sus libros.	Les recuerdo que los libros son para consulta.
________________	________________

17. Catalina quiere que el maestro sepa que ella no fue la que escribió en la pared. Fue Carlitos el que lo hizo. ¿Cómo puede Catalina decirle esto al maestro?

Lo hizo Carlitos, no yo.	No me culpe a mí, pregúntele a Carlitos.
________________	________________

18. Rafael quiere darle las gracias a su maestra por toda la ayuda que le ha prestado. ¿Cómo puede Rafael decirle esto a la maestra?

Estoy muy agradecido.	Usted me ha ayudado mucho.
________________	________________

19. Los estudiantes tiraban papeles por toda el aula de clase. La maestra no quiere que lo hagan. ¿Cómo puede la maestra decirle esto a los alumnos?

No tiren papeles al suelo.	¿Por qué están tirando papeles al suelo?
________________	________________

20. Elena se fracturó un brazo y según la maestra estará ausente por un mes. Celeste ha pedido permiso a la maestra para que la clase entera le envíe una cartita a la enferma. La maestra considera esta sugerencia como una excelente idea. *¿Cómo puede la maestra decirle esto a Celeste?*

Muy buena idea, Celeste.	Celeste, siempre tienes buenas ideas.
______________________	______________________

5
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

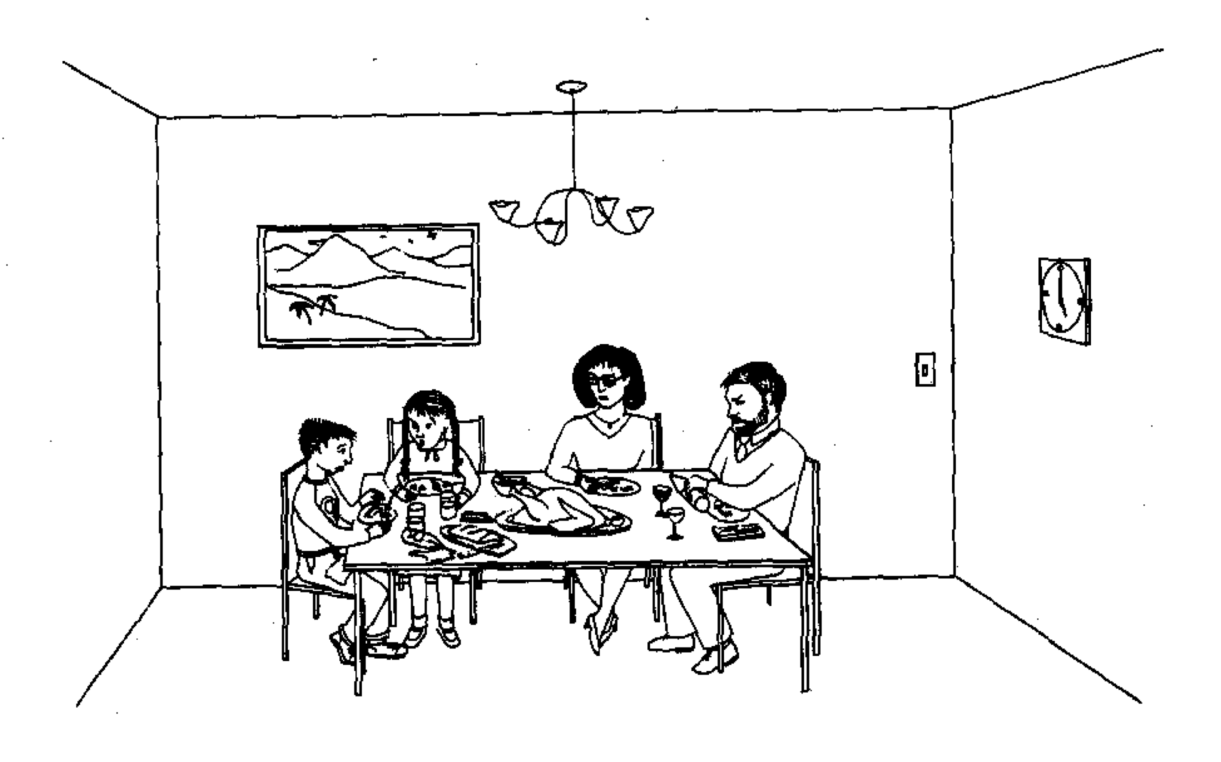
Se ha preparado una serie de dibujos que se mostrarán al individuo. Cada dibujo representa una escena (la casa, la escuela, la vecindad, etc.) en la cual hay varios participantes (madre-hijo, maestro-alumno, doctor-paciente, etc.) que actúan y dialogan.

Para cada uno de los dibujos se han preparado una serie de preguntas a las que deben responder los individuos:

1. Dime qué/quiénes ves en el dibujo (léxico-sustantivos, adjetivos, verbos, etc.).
2. Dime dónde se encuentran/hallan los distintos objetos y personas (léxico-locativos, adverbios, preposiciones).
3. Dime qué está ocurriendo/pasando (descripción/narración de acciones).
4. Dime qué le dice X a Y (personajes relacionados con el dibujo).
   Dime qué le dice Y a X (actos de habla).
5. Preguntas a nivel personal relacionadas con la escena del dibujo. Se espera del individuo que hable de sus propias experiencias (descripción/narración).
6. Preguntas para que el individuo exponga sus conocimientos de un proceso relacionado con el dibujo.

Todo este proceso será grabado en cinta magnetofónica para su posterior transcripción y análisis.

Esta metodología se desarrolló para llevar a cabo un estudio a nivel nacional entre adolescentes hispanos residiendo en Estados Unidos. Este trabajo se realizó durante 1986-87 con la ayuda económica del Comité Conjunto Hispano-Norte Americano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid.



UNA COMIDA FAMILIAR (1)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   el padre/el hombre
   la madre/la mujer
   el hijo/el niño
   la hija/la niña
2. Dime algo sobre lo que hacen estas personas.
   Ejemplo:
   el padre/el hombre: está echándose más bebida
3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   el padre/el hombre: está enojado
4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   el padre/el hombre: la camisa/la corbata/los pantalones/el suéter/los zapatos con cordones

5. Dime algo sobre las características físicas de estas personas.
   Ejemplo:
   el padre/el hombre: barba/joven/pelo liso

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   la mesa/la pintura/la lámpara/el reloj/los vasos/los platos/la comida
2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: grande/pequeño).
3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: larga/estrecha).
4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: para poner cosas encima).

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/se hallan las personas en el dibujo.
   Ejemplo:
   el padre/el hombre: está sentado a la cabecera de la mesa
2. Dime dónde se encuentran/se hallan los objetos en el dibujo.
   la mesa/la pintura/la lámpara/el reloj/los vasos/los platos/la comida

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Ejemplo:
   Es la hora de la comida y los niños parece que estaban jugando y tiraron una botella de bebida.

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice el padre al hijo.
   Ejemplo:
   —¡Ahora mira lo que has hecho! ¡Deja de jugar en la mesa!
2. Dime qué le contesta el hijo al padre.
   Ejemplo:
   —Pero papá, ha sido María. Ha intentado quitarme la botella.
3. Dime qué le dice la hermana al hermano.
   Ejemplo:
   —Sí claro, ahora échame toda la culpa.

4. Dime qué le contesta el hermano a la hermana.
   Ejemplo:
   —Sí, ¡has sido tú! ¡A mí siempre me están echando la culpa!
5. Dime qué le dice la madre al hijo.
   Ejemplo:
   —¡Bueno ya está bien!; ¡vete y trae un trapo!
6. Dime qué le contesta el hijo a la madre.
   Ejemplo:
   —Pero mamá, ¡qué no he sido yo!
7. Dime qué le dice la madre a la hija.
   Ejemplo:
   —Y tú también, ¡ayúdale a limpiar esto! Siempre estamos con lo mismo.
8. Dime qué le dice la hija al padre.
   Ejemplo:
   —Pero, ¿por qué?, si yo no he hecho nada.
9. Dime qué le dice el padre a la hija.
   Ejemplo:
   —Anda, haz lo que te dice tu madre.
10. Dime qué le contesta la hija al padre.
    Ejemplo:
    —Buno, bueno, pero no he sido yo, ¿eh?

(dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame qué cosas ocurren cuando toda la familia se reúne.

V. *Explicación*

1. ¿Cómo preparas tú o tu madre una comida?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 24	Grupo: Cubano
Edad: 17 años	Generación: Primera
Sexo: Femenino	Localidad: Miami

Situación: «Una comida familiar»

I. *Identificación*

A. Personas

1. En el dibujo veo a una mamá, a un papá, los padres con *doh* niños de una edad de diez o once años.
2. *Ehtas personah ehtan* cenando, pero ha habido un incidente que *ehta* causando *problemah*.
3. *Lah* personas, el niño que tiene culpa de lo que ha pasado se siente avergonzado y *trihte*. *Loh* padres y la hermana del niño se sienten bravos y echándole culpa al niño.
4. El padre *va* en corbata y *suéter*. La madre *va* en un *vehtido*. La niña *va* también en un *vehtido* y el niño va en camisa y pantalón.
5. El señor tiene *una* barba y pelo corto. La señora tiene pelo lacio por el cuello y *ehpejueloh*. La niña tiene trenzas y pelo largo y el niño tiene el pelo bien cortado.

B. Objetos

1. En el dibujo veo una lámpara, veo un reloj, veo un cuadro, veo una mesa con cuatro sillas y vasos, platos, copas, un pavo.
2. (Tamaño mesa). La mesa es ancha y es grande.
3. (Forma). Cuadrada.
4. (Función). La función de la mesa es para poner objetos o para hacer algún tipo de trabajo.

C. Localización

1. Las personas se hallan en un comedor de una casa, sentados en las sillas, en la mesa.

2. Los objetos, el cuadro se halla en la *pare*, al igual que el reloj. La lámpara se halla del techo, colgando. La comida y los vasos se hallan en la mesa y las personas sentadas.

II. *Descripción*

En el dibujo se ha *botado* una botella con un líquido y ha causado un problema entre la *familia*.

III. *Actos de habla*

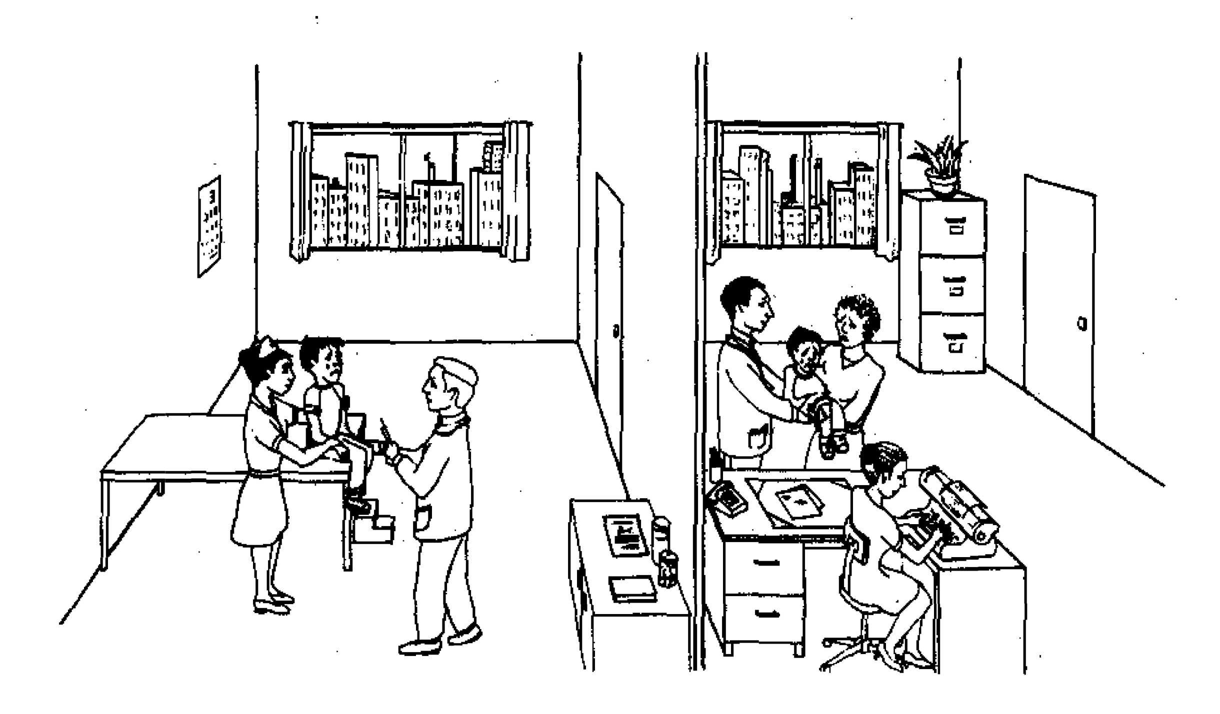
1. ¿No ves lo qué *ehtas* haciendo? ¿Por qué pusiste el brazo allí?
2. No vi *el*, la botella. Por eso la *bote*.
3. Siempre *haceh* lo mismo. Tú eres bobo.
4. Ya te dije, Cristina, que no lo había visto.
5. La verdad es que tú siempre haces lo mismo, Carlos.
6. ¿Cuántas veces se lo tengo qué decir? Mami, no fue mi culpa.
7. ¿Tú no harías cosa igual, verdad, *mi hijita*?
8. No, mami, no. Carlitos siempre hace lo mismo.
9. No digas eso que tú no eres perfecta.
10. Sí, pero a mí no me pasa *tantah* veces.

IV. *Narración*

Cuando toda la familia se reúne se disfruta en un ambiente familiar, junto con *lah personah* que uno quiere. Puede haber un *cumpleanoh*, un aniversario. Puede ser una celebración.

V. *Explicación*

Anteh de nada, hacemos una *lihta* de lo que vamos a necesitar. *Dehpueh*, vamos al mercado, *OBTENEMOH ehtah* cosas, vamos a la casa, organizamos la receta y empezamos a cocinar.



UNA OFICINA DEL MÉDICO (2)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   el médico
   el niño/el paciente
   la enfermera
   la secretaria
   el médico
   la señora
   el niño
2. Dime algo sobre lo qué hacen estas personas.
   Ejemplo:
   el médico: poniendo una inyección
3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   el médico: serio/simpático
4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   el médico: una chaqueta/unos pantalones/una camisa

5. Dime algo sobre las características físicas de estas personas.
   Ejemplo:
   el médico: simpático/sonriente

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   la mesa/la ventana/las tijeras/la máquina de escribir/el algodón/el alcohol/el fichero/los instrumentos/el estetoscopio/la inyección
2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: grande/normal)
3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: cuadrado/rectangular)
4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: la mesa sirve para poner los instrumentos)

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/se hallan las personas.
   Ejemplo:
   el médico: delante del niño
2. Dime dónde se encuentran/se hallan los objetos.
   la mesa/la ventana/las tijeras/la máquina de escribir/el algodón/el alcohol/el fichero/los instrumentos/el estetoscopio/la inyección
   Ejemplo:
   la mesa: al lado de la pared

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Ejemplo:
   Es un día típico en la oficina del médico. Los médicos ven sus pacientes, la secretaria escribe a máquina y la enfermera ayuda al médico.

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice el niño al médico.
   Ejemplo:
   —¡No, yo no quiero una inyección!
2. Dime qué le contesta el médico al niño.
   Ejemplo:
   —No te preocupes. No te va a doler.

3. Dime qué le dice el médico a la enfermera.
   Ejemplo:
   —Sujétale bien.
4. Dime qué le contesta la enfermera al médico.
   Ejemplo:
   —Le tengo bien sujetado, doctor.
5. Dime qué le dice la enfermera al niño.
   Ejemplo:
   —Venga, eres un hombre. Sé valiente.
6. Dime qué le contesta el niño a la enfermera.
   Ejemplo:
   —¡Yo no quiero!
7. Dime qué le dice el médico a la secretaria.
   Ejemplo:
   —¿Qué le pasa al niño?
8. Dime qué le contesta la secretaria al médico.
   Ejemplo:
   —Parece que se cayó. Aquí está su madre.
9. Dime qué le dice la secretaria a la señora.
   Ejemplo:
   —Señora, cálmese. Deje el niño con el doctor y siéntese.
10. Dime qué le contesta la señora a la secretaria.
    Ejemplo:
    —Creo que debería entrar con mi hijo.
11. Dime qué le dice el médico a la señora.
    Ejemplo:
    —Señora, no se preocupe no es nada grave.
12. Dime qué le contesta la señora al médico.
    Ejemplo:
    —¿Está Ud. seguro?
13. Dime qué le dice la secretaria al niño.
    Ejemplo:
    —Pobrecito, ¿te duele mucho?
14. Dime qué le contesta el niño a la secretaria.
    Ejemplo:
    —Sí, ¡ay! ¡No lo puedo mover!
15. Dime qué le dice la señora al niño.
    Ejemplo:
    —¡Aquí está tu mamá, hijo mío!

16. Dime qué le contesta el niño a la señora.
    Ejemplo:
    —Mamá, ¡no me dejes!
17. Dime qué le dice el médico al niño.
    Ejemplo:
    —Venga, vas a ver como arreglamos esa pierna.
18. Dime qué le contesta el niño al médico.
    Ejemplo:
    —¡Pero no me vaya a hacer daño!

(dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame una experiencia que te ocurrió durante una visita al médico.

V. *Explicación*

1. ¿Cómo se hace una cita?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 21	Grupo: México-americano
Edad: 17 años	Generación: Segunda
Sexo: Masculino	Localidad: San Antonio

Situación: «Una oficina del médico»

I. *Identificación*

A. Personas

1. Veo un doctor, un secretaria, un niño, un mamá y otros, y otro, otro doctor, un niña y otro cuarto.

2. *Ayudan los niños o otras personas* cuando tienen algo que...
3. Sienten muy mal.
4. Uno tiene, el doctor tiene pantalones con camisa con mangas *largos* y zapatos.
5. Es chiquito, delgado, está llorando, está sentado... (y por ejemplo el médico es simpático y sonriente, ¿verdad?). Sí (¿quién más?) (...).

B. Objetos

1. Un teléfono, papeles, bolígrafo (un)... plantas, más papeles y (¿Todo?). Sí.
2. (¿Cuál es el tamaño de la ventana?). Es no es muy grande, pero muy *llana*.
3. (¿Cuál es la forma de la mesa?). Son dos mesas. (¿Entonces?). Son *UM* grandes.
4. (¿Cuál es la función de la máquina de escribir?). Para poner *UM* papeles y *UH UM* dos secretarias y la < >.

C Localización

1. Los se se encuentran en una oficina, un hospital o una clínica.
2. *La* teléfono y el bolígrafo están arriba *ela 'esa* [mesa] contra *el* los papeles y *el* máquina de *escribor escribora UM.*

II. *Descripción*

1. Un el médico está *ayudando un niño* que está llorando.

III. *Actos de habla*

1. Está diciendo porque paso en donde se *duel* la duele.
2. Que *l'lo* duele.
3. (¿Quiéres ejemplo? No te preocupes. Es que puede decir el médico al *nino*, ¿me entiendes?). Sí. (*Okey*. Por ejemplo, sujétale bien).

4. *Sí*, lo tengo.
5. *Ehtá* bien.
6. Todavía *la, le* me duele.
7. (el médico a la secretaria) ¿*Detiéndelo*?
8. Estoy *detiéndelo detien.*
9. *¿Qué es tu nombre?*
10. Le dice *l'* el *la* nombre.
11. *¿Qué es la problema con su hijo?*
12. Se cayó.
13. *¿Qué es tu nombre?*
14. Le dice el nombre.
15. Este es un nombre que puede *'yudar 'yudarte.*
16. Me duele *mi pierna.*
17. Voy a *'yudar yudarte.*
18. Ayúdame.

IV. *Narración*

Me *quebró mi mano* y el médico *mi* ayudó *e mi* dijo que no podía hacer muchos no podía *jugar fútbol or el atle atléticos* [?] porque todavía no estaba bien mi mano.

V. *Explicación*

Necesitas hacer un a un necesitas *hacer* un cita con el doctor. (¿Cómo se hace?). Habla *habla la* secretaria *'n el ella* puede hacer la cita.



JUGANDO EN EL PARQUE (3)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   el niño
   la niña
   la madre/la mujer
   otro niño
   otra niña
   dos hermanos

2. Dime algo sobre lo qué hacen estas personas.
   Ejemplo:
   el niño: está enojado

3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   el niño: está enojado

4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   el niño: joven/poco pelo/cara larga

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   la pelota/los columpios/el deslizadero/los árboles/
   los animales: el pájaro/la ardilla/el perro
2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: pequeño/mediano)
3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: redonda/alargado)
4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: para tirar y jugar)

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/se hallan las personas en el dibujo.
   Ejemplo:
   el niño: al lado del deslizadero
2. Dime dónde se encuentran/se hallan los objetos en el dibujo.
   la pelota/los columpios/el deslizadero/los árboles/
   los animales: el pájaro/la ardilla/el perro
   Ejemplo:
   la pelota: en el aire
   el pájaro: en el árbol

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Parece ser un fin de semana donde los niños pueden disfrutar jugando. Algunos niños están peleando porque quieren ser los primeros en usar el deslizadero, un hermano ayuda a su hermano menor en bajar por el deslizadero, otro niño juega con su perro y una niña se está columpiando. Es un día bueno porque hay pájaros y ardillas.

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice el niño cerca del deslizadero a la niña.
   Ejemplo:
   —¡Me toca a mí!

2. Dime qué le contesta la niña al niño.
   Ejemplo:
   —¿Qué dices? ¡Me toca a mí! Yo estaba aquí antes que tú.

3. Dime qué le dice el hermano mayor al hermano pequeño.
   Ejemplo:
   —Venga, no tengas miedo que ahí está mamá para cogerte.

4. Dime qué le contesta el hermano menor al mayor.
   Ejemplo:
   —¡No!, ¡tengo miedo!

5. Dime qué le dice el hermano pequeño a su madre.
   Ejemplo:
   —Mamá, ¡no me dejes caer!

6. Dime qué le contesta la madre al hijo.
   Ejemplo:
   —No mi hijo, aquí estoy. Yo te cojo.

7. Dime qué le dice el hijo mayor a su madre.
   Ejemplo:
   —¿Estás preparada mamá?

8. Dime qué le contesta la madre al hijo mayor.
   Ejemplo:
   —Sí, suéltale.

9. Dime qué le dice el otro niño al perro.
   Ejemplo:
   —Anda, coge la pelota.

(dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame qué cosas haces cuando vas a un parque.

V. *Explicación*

1. ¿Cómo juegan los niños en los parques cerca de tu casa?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 56	Grupo: Cubano
Edad: 17 años	Generación: Primera
Sexo: Femenino	Localidad: Miami

Situación: «Jugando en el parque»

I. *Identificación*

A. Personas

1. Veo una niñita con un niñito *fajándose* porque uno quiere ir primero en la *ehcalera* para tirarse. Veo a un niñito ayudando a un a otro niñito más chiquito, más pequeño que se va a tirar y la mamá está abajo para *rehcatarlo* para cogerlo. Veo a un muchachito tirando una pelota para que el perro la coja. Veo un pajarito cantando en una *matica,* una niñita en una hamaca.
2. La niñita en la hamaca se está meciendo. El *ninito* se va a tirar, de la *ehcalera.* Um, la niñita y el niñito quieren, uno quiere ir *mah* primero que el otro. La madre va a agarrar al niñito cuando se tire.
3. El niñito que *stá* en la escalera se siente con miedo, porque tiene miedo que se vaya a ir muy *lejoh* y la mamá *entonceh* no lo coge.
4. En *shorts,* en camisa, en gorros. La mamá *ehtá* en un vestido, en pantalones, en *tenih.*
5. El niñito no *ehtá* muy seguro que la mamá lo vaya a *rehcatar.* Una niñita tiene una un monito puesto, tiene un monito. Otro niño tiene un gorro, tiene el pelo bien peinado uh, con...

B. Objetos

1. Veo árboles. Veo una ardillita con su comidita, a un pajarito con cantando, un perrito con *lab manob* hacia arriba, un niñito tirando la pelota. *La* el niñito y la niñita *ebtán* como apuntándose a *elloh mihmoh* um la madre *ehta* extendiendo su brazo.

2. (Tamaño pelota). La pelota *eb* chiquita para que quepa en la boca del perro.

3. (Forma). Redonda.

4. (Función pelota). Ser tirada, jugar con ella.

C. Localización

1. Se encuentran en un parque con *arboleh atrah*, una *ninita* en la hamaca.

2. En el medio de un parque.

II. *Descripción*

1. El perrito *ehta*... agarrando la pelota cuando el niñito la tire, la ardillita *ehtá* con su comidita, ya *pa* comérsela. Um, un niñito tiene un número *atrah* de su *pulover* y *ehtá* apuntándose a sí *mihmo*. *Ehta* bravo porque parece que quiere ir primero. La niñita le *ehta* diciendo que no.

III. *Actos de habla*

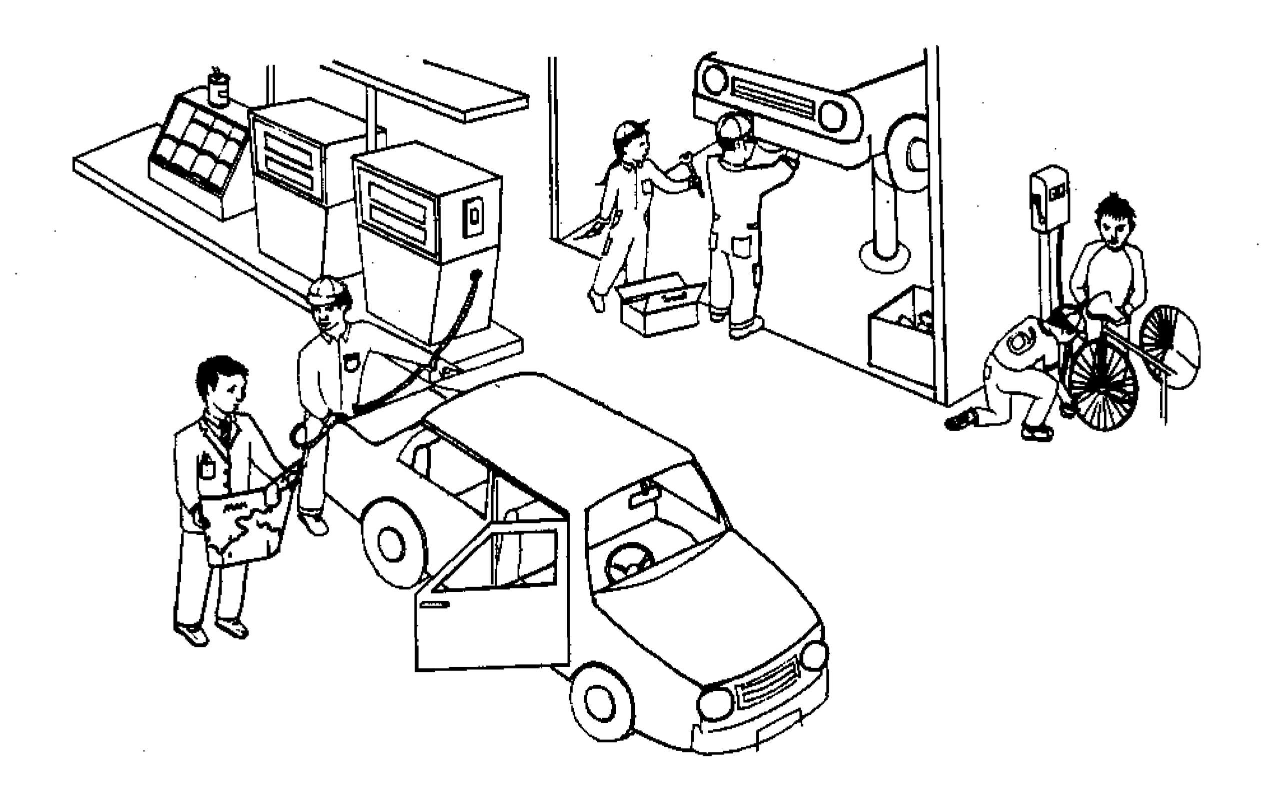
1. Yo quiero ir primero.
2. No, yo voy primero si yo soy una muchachita.
3. No te *preocupeh*, que mami te va a agarrar.
4. No, pero tengo miedo.
5. ¿Me *vah* a agarrar?
6. Aquí *ehtoy*, no te preocupes, yo te agarro.
7. Que si *ehta* preparada para que la mamá coja al *nino*, porque lo va a empujar.
8. Sí. Tírate.
9. Coge la pelota.

IV. *Narración*

Juego pelota, yo también me monto en las hamacas, monto bicicleta, y me tiro de *lah canajares.* Me siento y hablo con amigos.

V. *Explicación*

Se sientan en la hamaca, está siempre *ehtán, vivoh,* corriendo, jugando en *lah cajah* de arena, um con *cubitoh*, um...



LA GASOLINERA (4)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   dos muchachos
   dos mecánicos
   el empleado
   el cliente
2. Dime algo sobre lo qué hacen estas personas.
   Ejemplo:
   dos muchachos: poniéndole aire a la rueda de la bicicleta
3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   dos muchachos: contentos/serios

4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   los dos muchachos: las camisetas/los pantalones/los zapatos deportivos

5. Dime algo sobre las características físicas de estas personas.
   Ejemplo:
   los dos muchachos: más o menos once años/pelo liso

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   los coches/los depósitos de gasolina/la caja de herramientas/el destornillador/la llave inglesa/la bomba de aire/las llantas/el espejo retrovisor/los faros/el volante/el taller

2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: enorme/chiquito)

3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: alargado/rectangular)

4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: para guardar las herramientas)

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/se hallan las personas en el dibujo.
   Ejemplo:
   los dos muchachos: al lado izquierdo del garaje

2. Dime dónde se encuentran/se hallan los objetos en el dibujo.
   los coches/los depósitos de gasolina/la caja de herramientas/el destornillador/la llave inglesa/la bomba de aire/las llantas/el espejo retrovisor/los faros/el volante/el taller
   Ejemplo:
   los coches: uno está levantado en el garaje y el otro está cerca de los depósitos de gasolina

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Ejemplo:
   Es el día típico de una gasolinera: los mecánicos arreglan coches y despachan gasolina

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice el muchacho que está de pie al otro.
   Ejemplo:
   —No le pongas demasiado aire.
2. Dime qué le contesta el muchacho que está agachado al que está de pie.
   Ejemplo:
   —Es que está muy floja.
3. Dime qué le dice el mecánico a la mecánico
   Ejemplo:
   —Pásame la llave inglesa.
4. Dime qué le contesta la mecánico al mecánico.
   Ejemplo:
   —Toma. ¿Qué más necesitas?
5. Dime qué le dice el cliente al empleado.
   Ejemplo:
   —¿Me puede decir dónde queda la carretera nacional?
6. Dime qué le contesta el empleado al cliente.
   Ejemplo:
   —Sí señor, cómo no. Tiene que seguir por aquí unos diez kilómetros y allí se encontrará con la carretera nacional.

(dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame una experiencia que tuviste una vez que te perdiste.

V. *Explicación*

1. ¿Cómo se lee un mapa de una ciudad para poder encontrar una calle?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 22	Grupo: México-americano
Edad: 17 años	Generación: Segunda
Sexo: Masculino	Localidad: San Antonio

Situación: «Una gasolinera»

I. *Identificación*

A. Personas

1. Miro dos muchachitos poniéndole aire a la bicicleta y también, *este*, una señora y un señor componiendo un *carro* y otros dos señores poniéndole gas al *carro*. Oh, *pos nomás* están, *tan ahí* los señores *nomás* trabajando.
2. *Pos* los dos muchachitos le *stán* poniendo *aigre* a su bicicleta y una señora *lo stá* ayudando al señor a componer una *troca* y un señor *stá* mirando el mapa mientras que el otro *stá* poniéndole gas al *carro*.
3. *Pos* se sienten *feliz* porque están hablando, no *stán*, no se miran enojadas.
4. *Pos* los muchachitos unos tienen camisa, pantalones para jugar y los señores que *tan componiendo* el *carro* tienen un uniforme y el señor que *stá* mirando el mapa tiene un, *pos stá* vestido bien porque parece *que el señor de trabajo*.
5. La señora tiene cabello largo y los muchachitos tienen una camisa con el número seis.

B. Objetos

1. *Pos* hay una *troca, stá* levantada y una bicicleta, una *pompa* para echar, *este*, gas, un *carro* y un mapa.
2. (Llantas) ¿Las llantas de la bicicleta o del *carro*? Bueno, *pos* las llantas del *carro stán* del tamaño que tiene el *carro* ese.
3. (Bomba de aire) *Pos* tiene como una máquina *ahí* arriba *pa* que le pongas yo creo que dinero o algo y luego sale por una por una por una manguera.
4. (Faros) ¿Los faros? (¿No entiendes faros?) No (Los luces, los relámpagos) Son *redondes*, son redondas y, o también en el carro son redondas. (¿Pero cuál es la función?) Oh, *pos* para ver en la noche, *en* la luz.

C. Localización

1. *Pos* los muchachitos están en el rincón, están *pa* la izquierda, y los señores que están componiendo el carro están *arriba del retrato* y los otros dos señores están en la derecha.
2. La bicicleta y la *pompa* es, están en la izquierda, y la *troca* que está componiendo está *arriba del retrato* y *la*, el *carro ta* en medio. Las *pompas* para poner el gas están en la derecha.

II. *Descripción*

Pos están poniendo *aigre, stán* componiendo todas sus cosas.

III. *Actos de habla*

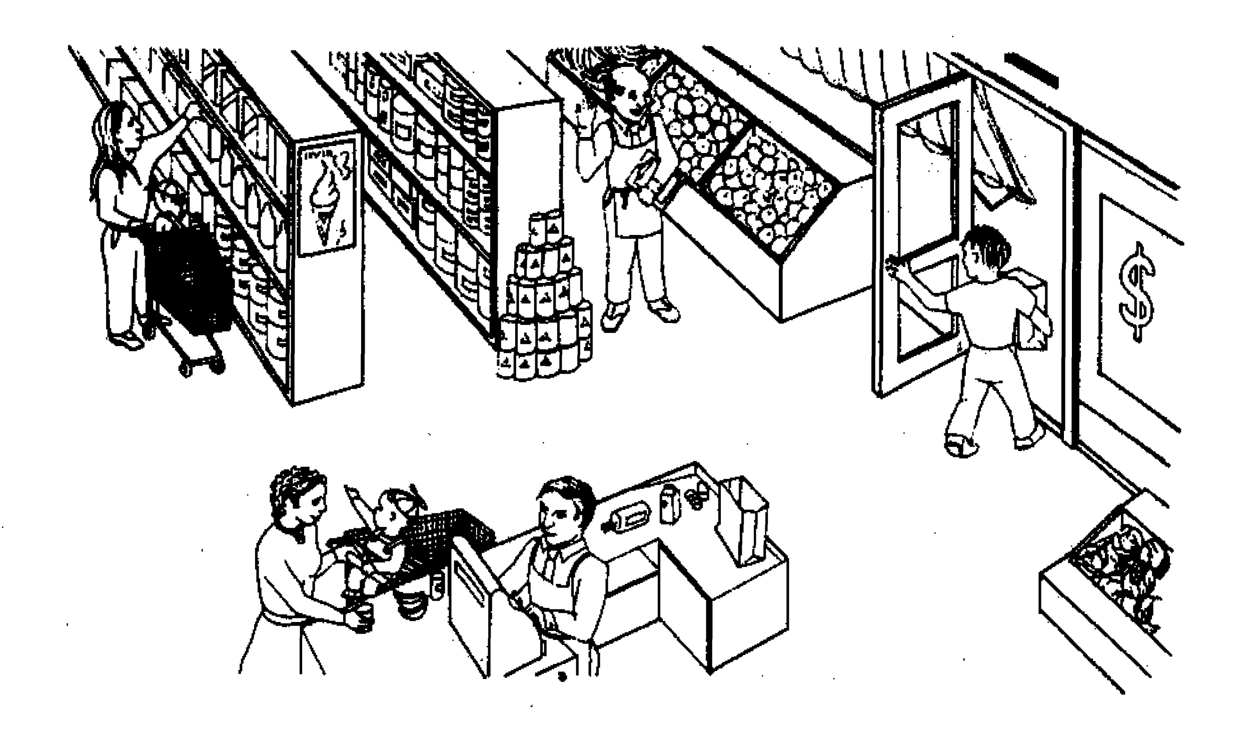
1. Le está preguntando que dónde *stá* una parte que está citando en la mapa.
2. Oh, le *stá* diciendo que, oh, *nomás* está hablando con él porque está poniendo el *aigre* en la bicicleta.
3. Por favor, me da una, una, una llave, por favor.
4. *Ta bueno*, aquí está.
5. Oiga por favor, póngale gas a mi *carro*.
6. *O.K.* < > tiene que pagar el *carro* por favor.

IV. *Narración*

Pos te una vez fui *manejando* por la calle y luego *me salí, me salí* mal, ya no me pude ya me perdí porque no me pude *voltear*.

V. *Explicación*

Pos tiene que fijarse primero en el nombre de la calle y luego *nomás* fijarse *on't*.



UNA TIENDA DE COMIDA (5)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   el abacero/el empleado
   el chico/el joven
   dos niños
   el cajero
   la mujer/la madre
   otra mujer
2. Dime algo sobre lo que hacen estas personas.
   Ejemplo:
   el abacero/el empleado: está diciendo adiós
3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   el abacero/el empleado: contento/alegre

4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   el abacero/el empleado: la camisa/la corbata/los pantalones/el mandil
5. Dime algo sobre las carcterísticas físicas de estas personas.
   Ejemplo:
   el abacero/el empleado: calvo/gordo/bajo

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   la lata/los estantes/la bolsa/el toldo/el apuntador/el mostrador/el pan
2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: mediano/pequeño)
3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: cilíndrico/redondo)
4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: para conservar ciertos alimentos)

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/hallan las personas.
   Ejemplo:
   el abacero/el empleado: cerca de las frutas
2. Dime dónde se encuentran/hallan los objetos:
   la lata/los estantes/la bolsa/el toldo/el apuntador/el mostrador/el pan
   Ejemplo:
   la lata: en los estantes

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Ejemplo:
   —Es un día típico donde los empleados hacen su trabajo y la gente hace sus compras.

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice el abacero/empleado al chico.
   Ejemplo:
   —Recuerdos a tus padres.
2. Dime qué le contesta el chico al abacero/empleado.
   Ejemplo:
   —Adiós, hasta luego.

3. Dime qué le dice la mujer al cajero.
   Ejemplo:
   —¿Cuánto cuesta esta lata de garbanzos?
4. Dime qué le contesta el cajero a la mujer.
   Ejemplo:
   —Está a cincuenta centavos, señora.
5. Dime qué le dice el niño a la mujer.
   Ejemplo:
   —Mamá, mira un niño.
6. Dime qué le contesta la mujer al niño.
   Ejemplo:
   —Sí, hijo mío, mira que bien.

(dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame cómo llegas a la tienda donde haces tus compras.

V. *Explicación*

1. ¿Cómo seleccionas los vegetales y las frutas?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 20	Grupo: Cubano
Edad: 16 años	Generación: Primera
Sexo: Masculino	Localidad: Miami

Situación: «Una tienda de comida»

I. *Identificación*

A. Personas

1. *Lah personah* que yo veo en el dibujo son *unoh clienteh* del mercado, un empleado del mercado y un cajero.
2. El cajero está *entendien*, atendiendo un cliente, *ehte*, una de *lah clienteh ehtá* buscando comida y el empleado *ehtá*, se *htá* despidiendo de uno de *loh clienteh*.
3. *Parecen que eh* un día normal para *elloh*, un día que han hecho, un día que han escogido para hacer su compra.
4. Van *vestidah normaleh lah personah* como si han salido del trabajo y han ido directamente a la compra. El empleado *ehtá* vestido *en* unos pantalones, *en* una camisa y *en* una corbata. *Ehe*, una de *lah clienteh* está vestida *de* un pantalón y *de* una camisa y la otra cliente *ehta* vestida *en* una camisa y una saya.
5. Uno de *loh empleadoh eh carvo*, es. Una de *lah clienteh* tiene pelo largo, la otra *clente* tiene pelo corto y *eh* un poquito gruesa.

B. Objetos

1. Veo manzanas, eh, latas, un dibujo de un *helao*, una registradora, un cartucho.
2. La lata es chiquita y redonda.
3. Redonda.
4. La función de la lata *eh* para guardar la comida, *eh*, guardar la comida *para cuando use* la persona la comida esté fresca.

C. Localización

1. El empleado se encuentra cerca de *lah latah* despidiéndose de un cliente. El otro empleado *ehtá atrah* de la registradora marcando lo que tiene la cliente.
2. L..., *lah* latas se encuentran en, la registrada se encuentra *alante, ehm*, las latas se encuentran en un estante, *otrah* latas se encuentran *alante del estante, ehte*, paradas.

II. *Descripción*

Loh clienteh han venido a comprar su comida semanal y están, eh, *ehcogiendo* la comida que *leh gustan mah*.

III. *Actos de habla*

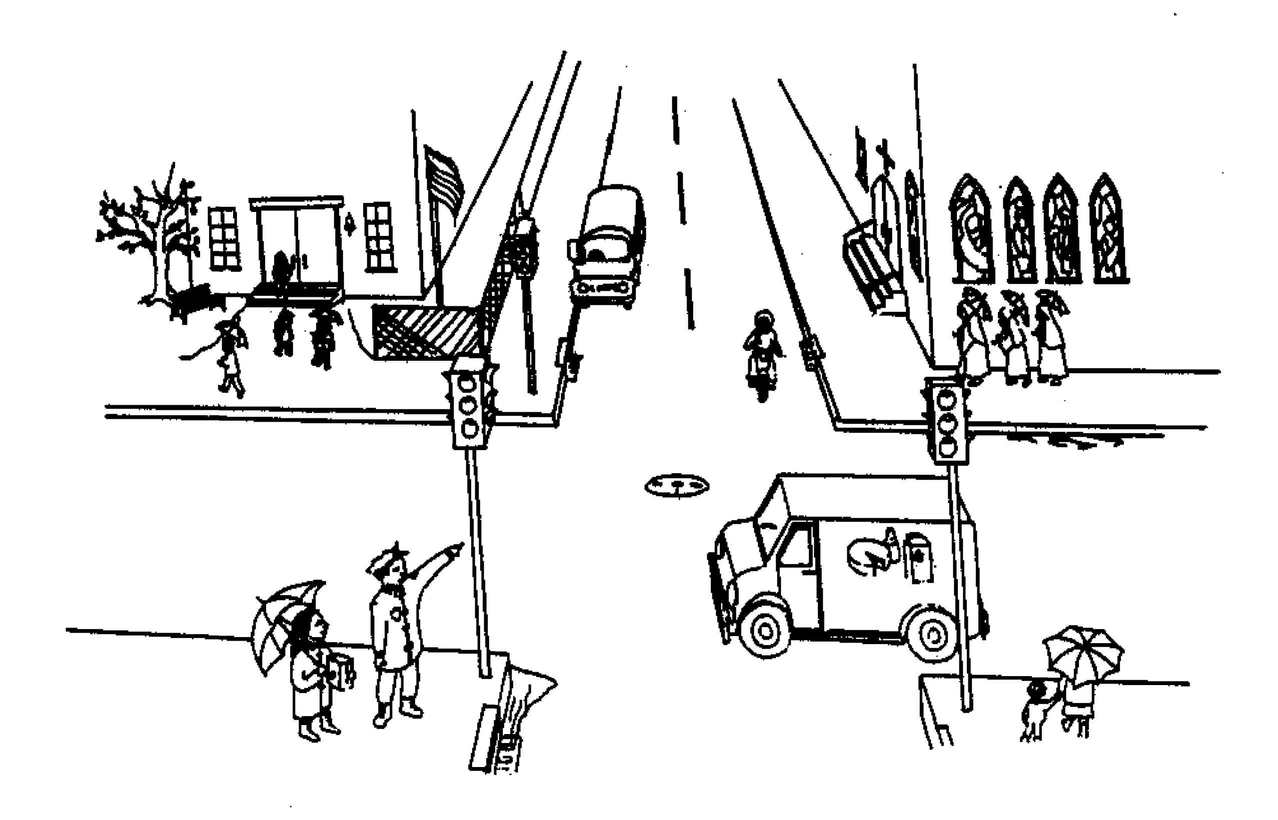
1. Le dice «Ojala que regreses pronto».
2. Sí, sí a mi me gusta mucho la tienda.
3. Mm, *ehto* es todo lo que yo tengo.
4. Bueno, señora, el total son veinticuatro *dolareh*.
5. Mira, mami, el *retrato* de un *helao*.
6. La mujer le dice al niño «Si te sigues portando bien, cuando salgamos de aquí yo te compro un *helao*».

IV. *Narración*

Yo para llegar a la tienda adonde yo hago *mih comprah* yo puedo ir caminando o *lu carro*. Si voy caminando cojo la acera y *doblo derecha* y *dehpueh* sigo recto y *dehpueh doblo izquierda* y ya está la tienda.

V. *Explicación*

Para *ehcoger lah frutah*, yo *ehcojo lah que ehten, ehte*, mejores, ah que no *stén podridah* por algún lado, que no tienen, *ehte, ningunah averiah*.



UNA CALLE DE CIUDAD (6)

I. *Identificación*

A. Personas

1. Dime qué personas ves en el dibujo.
   la niña
   el policía
   tres monjas
   los niños
   el motociclista
   la señora con el niño
2. Dime algo sobre lo que hacen estas personas.
   Ejemplo:
   la niña: preguntando direcciones al policía
3. Dime cómo se sienten estas personas.
   Ejemplo:
   la niña: confusa

4. Dime cómo van vestidas estas personas.
   Ejemplo:
   la niña: el impermeable/el paraguas/las botas/el bolso

5. Dime algo sobre las características físicas de estas personas.
   Ejemplo:
   la niña: el pelo largo

B. Objetos

1. Dime qué objetos ves en el dibujo.
   el camión/el semáforo/las alcantarillas/las cristaleras/el queso

2. ¿Cuál es el tamaño de ________? (ejemplo: alargado/grande)

3. ¿Cuál es la forma de ________? (ejemplo: rectangular/cuadrado)

4. ¿Cuál es la función de ________? (ejemplo: el camión sirve para llevar productos lácteos a la gente)

C. Localización

1. Dime dónde se encuentran/hallan las personas en el dibujo.
   Ejemplo:
   la niña: detrás del policía

2. Dime dónde se encuentran/se hallan los objetos en el dibujo.
   el camión/el semáforo/las alcantarillas/las cristaleras/el queso
   Ejemplo:
   el camión: está cerca del semáforo

II. *Descripción*

1. Dime qué está ocurriendo/pasando en el dibujo.
   Ejemplo:
   —Es un día cotidiano donde las monjas van a la iglesia a rezar, los niños salen de la escuela, una niña pide direcciones.

III. *Actos de habla*

1. Dime qué le dice la niña al policía.
   Ejemplo:
   —Por favor Sr. policía, ¿me podría decir dónde queda la Avenida de América?

2. Dime qué le contesta el policía a la niña.
   Ejemplo:
   —Sí señorita, con mucho gusto. Tiene que seguir por esta calle.
   (dos o tres actos de habla para cada pregunta, si es posible).

IV. *Narración*

1. Cuéntame una experiencia que tuviste al tener que pedir direcciones a alguien desconocido.

V. *Explicación*

1. ¿Qué hay que hacer para enseñar a un niño cómo cruzar la calle?

RELATO DE UN ESTUDIANTE

Número: 25	Grupo: México-americano
Edad: 15 años	Generación: Primera
Sexo: Femenino	Localidad: San Antonio

Situación: «Una calle de ciudad»

I. *Identificación*

A. Personas

1. Veo dos monjas, un *polecía,* una niña y cuatro niños saliendo de la escuela.
2. El *polecía* le está diciendo a la niña que la iglesia está en el otro *lao*. Las monjas traen paraguas para *fio, fi* [la/s/ casi como /f/] llueve, el *pole...,* los niños están entrando a la escuela.
3. Los niños no se sienten muy bien porque tienen que ir para la escuela. Las mojas están muy calladitas y no están sonriendo y el *polecía* se está sonriendo porque la muchachita *ta* muy bonita.

4. Las monjas *traen* vestidos largos y el *polecía trae* un uniforme, la muchachita *trae*, la muchachita *trae* una *chaque* si llueve.
5. Las monjas están viejitas, se miran *muy como* si ya se van a *quebrar*, el *polecía se mira muy fuerte*, la niña tiene *cabeo* largo y *está* muy chica.

B. Objetos

1. Veo un *bos*, una *troca*, *un*, una motocicleta, una iglesia, dos luces, una escuela.
2. (Camión) Está medio *cortito, nomás* pueden sentarse como treinta personas.
3. (Semáforo) [no conoce la palabra] (Queso) El *queso no está muy grande*.
4. (Escuela) La función de la escuela es para que los *ninos* puedan aprender.

C. Localización

1. Las monjas están *acerca* de la iglesia. Los niños están en la escuela y el *polecía* está en la esquina.
2. El *bos* esta al *lao* de la escuela, y la *troca* está cruzando la calle *en* el medio.

II. *Descripción*

Los niños están saliendo de la escuela, la niña va a cruzar la calle y las monjas van a ir a la iglesia.

III. *Actos de habla*

1. Le dice que dónde está la iglesia y también le está preguntando que si va a llover.
2. Sí, sí va a llover, y la iglesia está en el otro *lao* de la calle.

IV. *Narración*

Cuando fui a la persona y le pregunté *nomás*, me miró, me miró como si, que si estaba loca pero al fin me dijo donde estaba la escuela.

V. *Explicación*

Que mire a los dos lados y que cruce con una persona grande.

6
ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

> Después de escuchar cada pasaje, que corresponde a una variedad lingüística, el individuo indica su reacción a una serie de consideraciones.

Esta técnica está basada en el trabajo del *SCRDT Bilingual altitude measure* desarrollada en el centro de Investigación Educativa de la Universidad de Stanford, California en 1976 por Arnulfo G. Ramírez y un equipo de investigadores, entre los que se cuenta el profesor Robert L. Politzer. Algunos resultados utilizando esta técnica han sido publicados en la revista *Lingüística Española Actual*, V, 249-268, 1983.

Variedad I. *Alternancia de códigos*

Ana tiene *thirteen years. She likes to play* con su hermano. *Richard* que tiene *eight years. Ana's mother* le trajo un *red shawl* para su *birthday. When Ana* se fue a poner su *shawl, she couldn't find it* porque *Richard* lo había escondido *under some boxes.* Ana *was angry*, pero su madre le dijo *not to be upset* porque su hermano *was only playing a game.*

Contextos sociolingüísticos

1. Este tipo de lenguaje es adecuado en la casa.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

2. Este tipo de lenguaje es adecuado en el aula de clase.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

3. Este tipo de lenguaje es adecuado en la iglesia.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

4. Este tipo de lenguaje es adecuado en el trabajo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

5. Este tipo de lenguaje es adecuado en reuniones sociales.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

El habla de las personas

6. Mis familiares hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

7. Mis amigos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

8. Mis vecinos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

9. Los locutores de radio/televisión hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

10. Yo hablo de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

Concepto de variedad

Este tipo de lenguaje es

informal	____	____	____	____	____	____	____	formal
correcto	____	____	____	____	____	____	____	incorrecto
local	____	____	____	____	____	____	____	nacional
inculto	____	____	____	____	____	____	____	culto
adulto	____	____	____	____	____	____	____	juvenil

Variedad II. *Español con errores sintácticos y desviaciones del español estándar en morfología y fonología*

Ana tiene trece años. A *e'a* le gusta jugar con su hermano Ricardo, quien tiene ocho años. *L'amá* de Ana le *trujo* a *e'a* un rojo *rebozo* para su cumpleaños. Cuando Ana *jue* a ponerse su *rebozo*, no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su *amá* le dijo que no se *nojara* porque su hermano sólo estaba jugando.

Contextos sociolingüísticos

1. Este tipo de lenguaje es adecuado en la casa.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

2. Este tipo de lenguaje es adecuado en el aula de clase.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

3. Este tipo de lenguaje es adecuado en la iglesia.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

4. Este tipo de lenguaje es adecuado en el trabajo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

5. Este tipo de lenguaje es adecuado en reuniones sociales.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

El habla de las personas

6. Mis familiares hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

7. Mis amigos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

8. Mis vecinos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

9. Los locutores de radio/televisión hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

10. Yo hablo de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

Concepto de variedad

Este tipo de lenguaje es

informal	____	____	____	____	____	____	____	formal
correcto	____	____	____	____	____	____	____	incorrecto
local	____	____	____	____	____	____	____	nacional
inculto	____	____	____	____	____	____	____	culto
adulto	____	____	____	____	____	____	____	juvenil

Variedad III. *Español dialectal con desviaciones del español estándar*

Ana tiene trece años. A *e'a* le gusta jugar con su hermano Ricardo, que tiene ocho años. *L'am'* de Ana le *trujo* a *e'a* un *rebozo* rojo para su cumpleaños. Cuando Ana *jue* a ponerse el *rebozo*, no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su *amá* le dijo que no se enojara porque su hermano sólo estaba jugando.

Contextos sociolingüísticos

1. Este tipo de lenguaje es adecuado en la casa.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

2. Este tipo de lenguaje es adecuado en el aula de clase.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

3. Este tipo de lenguaje es adecuado en la iglesia.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

4. Este tipo de lenguaje es adecuado en el trabajo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

5. Este tipo de lenguaje es adecuado en reuniones sociales.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

El habla de las personas

6. Mis familiares hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

7. Mis amigos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

8. Mis vecinos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

9. Los locutores de radio/televisión hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

10. Yo hablo de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

Concepto de variedad

Este tipo de lenguaje es

informal	____	____	____	____	____	____	____	formal
correcto	____	____	____	____	____	____	____	incorrecto
local	____	____	____	____	____	____	____	nacional
inculto	____	____	____	____	____	____	____	culto
adulto	____	____	____	____	____	____	____	juvenil

Variedad IV. *Español estándar mejicano*

Ana tiene trece años. A ella le gusta jugar con su hermano Ricardo, quien tiene ocho años. La mamá de Ana le trajo a ella un *rebozo* rojo para su cumpleaños. Cuando Ana fue a ponerse el *rebozo*, no lo pudo encontrar porque Ricardo lo había escondido debajo de unas cajas. Ana estaba furiosa, pero su mamá le dijo que no se enojara porque su hermano sólo estaba jugando.

Contextos sociolingüísticos

1. Este tipo de lenguaje es adecuado en la casa.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

2. Este tipo de lenguaje es adecuado en el aula de clase.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

3. Este tipo de lenguaje es adecuado en la iglesia.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

4. Este tipo de lenguaje es adecuado en el trabajo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

5. Este tipo de lenguaje es adecuado en reuniones sociales.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

El habla de las personas

6. Mis familiares hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

7. Mis amigos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

8. Mis vecinos hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

9. Los locutores de radio/televisión hablan de este modo.
   A. siempre
   B. algunas veces
   C. casi nunca
   D. nunca

10. Yo hablo de este modo.
    A. siempre
    B. algunas veces
    C. casi nunca
    D. nunca

Concepto de variedad

Este tipo de lenguaje es

informal	____	____	____	____	____	____	____	formal
correcto	____	____	____	____	____	____	____	incorrecto
local	____	____	____	____	____	____	____	nacional
inculto	____	____	____	____	____	____	____	culto
adulto	____	____	____	____	____	____	____	juvenil

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Esta bibliografía pretende ofrecer al lector una orientación general a los temas más importantes que se han tratado en este libro. Con este fin se han seleccionado quince temas que abarcan los campos de mayor interés, los cuales se han mencionado a lo largo de los cinco capítulos de la obra. Los temas que se presentan siguen un orden alfabético.

Bibliografías sobre el español

Existen muchas bibliografías sobre el español de los Estados Unidos. De éstas hay tres que merecen una mención especial porque documentan los distintos tipos de investigación que se han llevado a cabo a través de los años: C. A. Sole, *Bibliografía sobre el español en América 1920-1967*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1970; R. V. Teschner, G. D. Bills y J. R. Craddock, *Spanish and English of United States Hispanos: A Critical, Annotated, Linguistic Bibliography,* Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975; T. S. Beardsley, Jr., «Bibliografía preliminar de estudios sobre el español en los Estados Unidos», *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española,* 1 (1976), pp. 49-73.

Bilingüismo y educación

Se ha discutido mucho sobre este tema, ha habido numerosos congresos relacionados con este asunto y se han editado una gran cantidad de libros dedicados a los problemas de aprendizaje, desarrollo lingüístico, y mantenimiento del español. A. D. Cohen, *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1975, ofrece una descripción detallada del funcionamiento de un programa bilingüe y los logros académicos y lingüísticos entre un grupo de estudiantes méjico-americanos de Red-

wood City, California. J. A. Rishman y G. D. Keller, *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1982, muestran una colección de trabajos dirigida a maestros hispanos, educadores, y administradores de programas educativos diseñados para estudiantes hispanos. A. G. Ramírez, *Bilingualism Through Schooling*: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students, State University of New York Press, Albany, Nueva York, 1985, discute los temas del bilingüismo en la sociedad y a nivel de individuo, actitudes lingüísticas, desarrollo lingüístico, y programas bilingües para los grupos minoritarios y mayoritarios.

Bilingüismo y sociedad

Uno de los trabajos más ambiciosos acerca del bilingüismo en inglés y español entre puertorriqueños que residen en un barrio de Jersey City, Nueva Jersey, ha sido el de J. A. Fishman, *et al.*, *Bilingualism in the Barrio*, Indiana University Publications 1971. R. P. Durán, *Latino Language and Communicative Behavior*, ABLEX Publishing Corporation, Norwood, Nueva Jersey, 1981, recoge trabajos sobre variedades del español, alternancia de códigos, y patrones de comunicación en distintos contextos y entre distintos grupos hispanos. El libro de L. Elías-Olivares, *Spanish Language Use and Public Life in the United States*, Mouton Publishers, Berlín, 1985, reúne trabajos acerca de la sociolingüística del español y los usos del idioma para asuntos legales, de salud, educación y los medios de comunicación.

Dialectología comparada

El español de los Estados Unidos se ha visto en relación con otras variedades del español de Hispanoamérica y de los dialectos de España. R. P. Lombardi y A. Boero de Peters, *Modern Spoken Spanish: An Interdisciplinary Perspective,* University Press of America, Washington, D.C., 1981, discuten algunas características del español de los Estados Unidos, enfocando en la fonología, en la morfología y en el léxico. También consideran los dialectos de España y de Latinoamérica así como el español de las islas Filipinas y de los sefarditas. M. Alvar, *Lenguas peninsulares y proyección hispánica*, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid, 1986, recoge trabajos acerca del multilingüismo en España, lenguas románicas, así como el bilingüismo en niños emigrantes en Francia, el español en los Estados Unidos y el bilingüismo en Puerto Rico. E. G. Cotton y J. M. Sharp, *Spanish in the Americas*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1988, comparan las diferencias generales entre el español peninsular y el de Hispanoamérica, además de presentar una descripción del español del suroeste dándole una atención especial al léxico.

Diccionarios

Entre los pocos diccionarios que existen sobre el español de los Estados Unidos, hay cuatro que tratan sobre el español del suroeste. L. Coltharp, *The Tongue of the Tirilones: A Linguistic Study of a Criminal Argot*, University of Alabama Press, Alabama, 1965. R. A. Galván y R. V. Teschner, *The Dictionary of the Spanish of Texas*, Institute of Modern Languages, Silver Spring, Maryland, 1975. R. Cobos, *A Dictionary of New Mexico and Southern Colorado Spanish*, Museum of New Mexico Press, Santa Fe, Nuevo México, 1983. R. A. Galván y R. V. Teschner, *El Diccionario del Español Chicano*, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois, 1986.

Diversidad lingüística en los Estados Unidos

El español ante el inglés y otros idiomas de los Estados Unidos se ha tratado dentro de un marco sociocultural. C. A. Ferguson y S. B. Heath, *Language in the U.S.A.*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, consideran el español como uno de los idiomas antes de la llegada del inglés. N. F. Conklin y M. A. Lourie, *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, The Free Press, Nueva York, 1983, discuten el español como una de las lenguas coloniales y lo analizan desde el punto de vista de lenguas en contacto. S. L. Mckay y S. C. Wong, *Language Diversity: Problem or Resource?*, Newbury House Publishers, Nueva York, 1988, tratan la situación lingüística de los tres grandes grupos hispanos de los Estados Unidos: méjico-americanos, puertorriqueños y cubanos.

Español cubano

La comunidad cubana se ha documentado en numerosos trabajos. Entre ellos figuran el de J. Llanes, *Cuban-Americans: Masters of Survival*, Cambridge, Massachusetts, ABT Books, 1982 y L. Pérez, «Cubans in the United States»: *The Annals of the American Academy of Policital and Social Science* 487 (1986), pp. 126-137. O. García y R. Otheguy, «The Language Situation of Cuban Americans»: en S. L. Mckay y S. C. Wong, *Language Diversity: Problem or Resource?*, Newbury House Publishers, Nueva York, 1988, pp. 166-192, resumen las circunstancias lingüísticas entre los cubanos. B. Varela de Cuéllar, «La influencia del inglés en los cubanos de Miami y Nueva Orleans»: *El Español Actual* 26 (1974), pp. 16-25, refleja una de las preocupaciones principales acerca de la interferencia del inglés en el español cubano. Por otra parte C. A. Sole, «Language loyalty and language attitudes among Cuban-Americans»: J. A. Pishman y G. Keller, *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, Teachers College Press, Nueva York, 1982, pp. 254-268, describe la actitud entre los jóvenes cubanos hacia el español.

Español isleño

G. C. Din, *The Canary Islanders of Louisiana*, Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1988, detalla la historia de los canarios en Luisiana desde su salida de las islas en 1778 hasta nuestros días. R. Maccurdy, *The Spanish Dialect of St. Bernard Parish,* Louisiana, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1950, sigue la tradición de la dialectología hispánica en cuanto a la descripción del habla de los isleños. J. M. Lipski, *The Language of the Isleños: Vestigial Spanish in Louisiana,* Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1990, describe el español de los isleños desde el punto de vista de lenguas en contacto y otros dialectos de español en zonas bilingües.

Español puertorriqueño

J. P. Fitzpatrick, *Puerto Rican Americans*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1971; E. Mann y J. Salvo, «Characteristics of new Hispanic immigrants to New York City: A comparison of Puerto Rican and non-Puerto Rican Hispanos»: *Research Bulletin of the Hispanic Research Center,* 8 (1985), pp. 1-8; y J. Flores, J. Attinasi y P. Pedraza, Jr., «La Carreta Made a U-Turn: Puerto Rican Language and Culture in the United States»: *Daedalus* (Spring 1981), pp. 193-217, estos trabajos relatan las circunstancias históricas, culturales y socioeconómicas que afectan a la comunidad puertorriqueña, principalmente en la zona de Nueva York. A. C. Zentella, «The Language Situation of Puerto Ricans» in S. L. Mckay y S. C. Wong, *Language Diversity: Problem or Resource?*, Newbury House Publishers, Nueva York, 1988, pp. 140-165, ofrece una síntesis de las circunstancias lingüísticas que rodean la comunidad puertorriqueña. Zentella ha publicado recientemente en *Hispania*, 73 (1990), pp. 1094-1105, un trabajo sobre el léxico del español de Nueva York entre puertorriqueños, dominicanos, colombianos y cubanos desde la perspectiva de dialectos en contacto.

Español del suroeste

El español del suroeste ha recibido más atención que las otras variedades de español en los Estados Unidos y ha sido estudiado desde principios de este siglo. Entre los numerosos trabajos que se han realizado sobre el español de esta zona o el habla de los chicanos se deben tener en cuenta estos libros: A. Espinosa, *Estudios sobre el español de Nuevo México* (1920-46). Traducción y reelaboración con notas por Amado Alonso y Ángel Rosenblat, Universidad de Buenos Aires 1946; A. Blanco, *La Lengua Española en la Historia de California*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1971; E. Hernández-Chávez, A. D. Cohen y A. F. Beltramo, *El Lenguaje de los Chicanos*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1975; J. D. Bowen y J. Ornstein, *Studies in Southwest Spanish*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1976; F. Peñalo-

sa, *Chicano Sociolinguistics: a brief introduction*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1980; R. Sánchez, *Chicano Discourse: socio-historic perspectives*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1983.

Folclore de los hispanos

Las tradiciones orales entre los hispanos han llamado la atención a varios académicos. Entre ellas figuran canciones, leyendas, proverbios, romances, y teatro popular. La poesía popular de Nuevo México la recopila A. L. Campa, *Spanish Folk-Poetry in New Mexico*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1946; los romances entre los hispanos de Nuevo México los recoge A. Espinosa, *Romancero de Nuevo Méjico*, C. S. I. C., Madrid, 1953. El trabajo de Espinosa acerca de la literatura tradicional de los hispanos de Nuevo México y Colorado ha sido revalorizado por J. M. Espinosa, *The Folklore of Spain in the American Southwest*, University of Oklahoma Press, Norman, 1985. Las canciones populares de Texas a las orillas del Río Grande las colecciona A. Paredes, *A Texan-Mexican Cancionero*, University of Illinois Press, Urbana, 1976; J. O. West, *Mexican-American Folklore*, August House Publishers, Little Rock, Arkansas, 1988, ofrece un amplio panorama de las tradiciones folclóricas entre los méjico-americanos del suroeste.

Hispanos en los Estados Unidos

Para apreciar las circunstancias socioculturales, económicas, políticas y sicológicas entre los distintos grupos de hispanos que residen en los Estados Unidos se recomiendan los siguientes libros: J. Moore y H. Pachón, *Hispanics in the United States*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1985; E. Acosta-Belén y B. R. Sjostrom, *The Hispanic Experience in the United States*, Praeger, Nueva York, 1988; A. Moncada, *Norteamérica con acento hispano*, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid, 1988.

Lenguas en contacto

Las variedades del español, la alternancia de códigos y las funciones que el idioma cumple en la sociedad han sido algunos de los temas que han llamado la atención en los últimos años. Entre los libros que se han escrito últimamente acerca del español en contacto con el inglés se destacan: J. Amastae y L. Elías-Olivares, *Spanish in the United States*; Sociolinguistic Aspects, Cambridge University Press, Cambridge, 1982; F. Barkin, E. A. Brandt y J. Ornstein-Galicia, *Teachers College*, Columbia University, Nueva York, 1982; L. Elías-Olivares, *Spanish in the U. S. Setting*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia, 1983; J. Bergen, *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1989.

Literatura de los hispanos

Las letras hispanas en los Estados Unidos están en plena ebullición. Han llamado la atención a hispanos y no hispanos de los Estados Unidos así como a académicos de otros rincones del mundo. Se recomienda como antología *A Decade of Hispanic Literature: An Aniversary Anthology*, Revista Chicano-Riqueña, Houston, 1982. F. Avendaño, «Literatura Hispana de los Estados Unidos», *Explicación de textos literarios*, XV-2 (1986-87) y G. Fabre, *European Perspectives on Hispanic Literature of the United States*, Arte Público Press, Houston, 1988, recogen ensayos de crítica literaria sobre escritores hispanos de los Estados Unidos. El Arte Público Press de Houston pone a disposición del lector catálogos que incluyen narración, poesía, ensayos, teatro y crítica literaria de los principales autores hispanos.

Sociolingüística

Algunos aspectos del español de los Estados Unidos se han incluido en libros publicados en España que enfocan en el idioma desde una perspectiva sociolingüística. Estos libros abarcan temas como la teoría en la sociolingüística, variación lingüística, actitudes lingüísticas y lenguas en contacto. F. Moreno Fernández, *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985): Guía bibliográfica crítica.* (Cuadernos de lingüística/7), Librería Agora, Málaga, 1988; C. Silva-Corvalán, *Sociolingüística: Teoría y Análisis*, Editorial Alhambra, Madrid, 1989; H. López Morales, *Sociolingüística*, Editorial Gredos, Madrid, 1989.

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ÍNDICE DE MATERIAS

Las Colecciones MAPFRE 1492 constituyen el principal proyecto de la Fundación MAPFRE AMÉRICA. Formado por 19 colecciones, recoge más de 270 obras. Los títulos de las Colecciones son los siguientes:

AMÉRICA 92
INDIOS DE AMÉRICA
MAR Y AMÉRICA
IDIOMA E IBEROAMÉRICA
LENGUAS Y LITERATURAS INDÍGENAS
IGLESIA CATÓLICA EN EL NUEVO MUNDO
REALIDADES AMERICANAS
CIUDADES DE IBEROAMÉRICA
PORTUGAL Y EL MUNDO
LAS ESPAÑAS Y AMÉRICA
RELACIONES ENTRE ESPAÑA Y AMÉRICA
ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS
ARMAS Y AMÉRICA
INDEPENDENCIA DE IBEROAMÉRICA
EUROPA Y AMÉRICA
AMÉRICA, CRISOL
SEFARAD
AL-ANDALUS
EL MAGREB

A continuación presentamos los títulos de algunas de las Colecciones.

COLECCIÓN
INDEPENDENCIA DE IBEROAMÉRICA

La independencia de Argentina.
La independencia de Venezuela.
La independencia de Santo Domingo.
La independencia de Colombia.
La independencia de Puerto Rico.
La independencia de Chile.
La independencia de Ecuador.
La independencia de Centroamérica.
La independencia de Uruguay.
La independencia de Cuba.
La independencia de Perú.
La independencia de Bolivia.
La independencia de Brasil.
La independencia de México.
La independencia de Paraguay.
La independencia de Filipinas.

COLECCIÓN
CIUDADES DE IBEROAMÉRICA

Ciudades precolombinas.

La fundación de las ciudades hispanoamericanas.

Barcelona.

Lisboa.

Río de Janeiro.

Manila.

México.

Sevilla.

Buenos Aires.

La Habana.

Lima.

Bogotá.

Santiago de Chile.

São Paulo.

Quito.

Madrid.

Caracas.

Procesos de urbanización y modelos de ocupación del espacio en América del Sur.

El impacto de la urbanización de los centros históricos de América Latina.



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de Mateu Cromo Artes Gráficas, S. A.
en el mes de junio de 1992.

